

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ხელნაწერის უფლებით

ეკატერინე ნახუცრიშვილი

გვარის სწავლების პრობლემატიკა სკოლებში

(ინგლისური ენის გრამატიკულ მასალაზე დაყრდნობით)

დ ი ს ე რ ტ ა ც ი ა

წარმოდგენილია განათლების დოქტორის აკადემიური

ხარისხის მოსაპოვებლად

სამეცნიერო ხელმძღვანელები:

მანანა ღარიბაშვილი

დოქტორი, პროფესორი

ნუნუ გელდიაშვილი

დოქტორი, პროფესორი

თელავი

2015

შინაარსი

დისერტაციის ძირითადი შინაარსი	3
General Overview of the Dissertation	20
შესავალი	32
თავი 1. გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები	40
1.1. ინგლისური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნის თავისებურებები და თანამედროვე მიდგომები.....	40
1.2. გრამატიკული მასალის ახსნისათვის აუცილებელი სწავლების ძირითადი მეთოდები ინგლისური ენის გაკვეთილზე	46
1.3. გრამატიკა, როგორც „ნეგატიური სინდრომი“ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით და მისი დაძლევის საშუალებები.....	60
1.4. მასწავლებლის როლი და მოსწავლის ჩართულობა გრამატიკული ასპექტების ახსნის პროცესში ინგლისური ენის გაკვეთილზე.....	66
1.5. მოტივაციის ამაღლების საშუალებები გრამატიკული მასალის სწავლებისას ინგლისური ენის გაკვეთილზე.....	74
თავი 2. ქართულენოვან გარემოში გვარის სწავლების ლინგვისტური და მეთოდური ასპექტები ინგლისური ენის გაკვეთილზე	82
2.1. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ინგლისურ ენაში.....	82
2.2. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ქართულ ენაში	100
2.3. გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში.....	114
2.4. გვარი ინგლისურ და ქართულ სახელმძღვანელოებში და სასწავლო პროგრამაში.....	119
2.5. ინგლისური გვარის დასწავლის პრობლემატიკა ენის ქართველ შემსწავლელებში	121
2.6. ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლებისათვის აუცილებელი ეფექტური მეთოდები უცხო ენის გაკვეთილზე	126
2.7. ეფექტური სასწავლო/არასასწავლო (ავთენტური) ტექსტები და სავარჯიშო-დავალებების სპეციფიკა გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლებისას	130
თავი 3. გვარის სწავლების პრობლემატიკა სკოლებში (ინგლისური ენის გრამატიკულ მასალაზე დაყრდნობით) – კვლევის შედეგები და ანალიზი	137
3.1. ექსპერიმენტის მიზანი და მეთოდოლოგია.....	137
3.2. მოკლევადიანი ექსპერიმენტის აღწერა.....	139
3.3. გრძელვადიანი ექსპერიმენტის მსვლელობა და შედეგების ანალიზი.....	145
დასკვნა–რეკომენდაციები.....	154
ლიტერატურის სია.....	158
დანართი.....	166

დისერტაციის ძირითადი შინაარსი

ინგლისური ენა, როგორც მსოფლიო „ლინგვა ფრანკა“, მნიშვნელოვან ფენომენს წარმოადგენს. უცხო ენებთან დაკავშირებული ყველა ახალი ინიციატივა სწორედ ინგლისურთან არის ასოცირებული. ალბათ, ეს გამოწვეულია ინგლისური ენის მიმართ საკმაოდ გაზრდილი ინტერესით როგორც საქართველოს მასშტაბით, ისე საერთაშორისო დონეზე.

როგორც ყველა ენას, ინგლისურსაც თავისი გრამატიკა გააჩნია, რის გარეშეც ენის არსებობა, ფაქტობრივად, შეუძლებელია. ინგლისურ ენაზე კომუნიკაციის დასამყარებლად აუცილებლად უნდა ვფლობდეთ, პირველ რიგში, ენას და, რა თქმა უნდა, მის გრამატიკასაც. გრამატიკული თავისებურებების გასაცნობიერებლად კი უნდა გვესმოდეს რას ნიშნავს ცნება „გრამატიკა.“ იგი (ბერძნ. *grammatike*) თავდაპირველად ნიშნავდა „კითხვისა და წერის ხელოვნებას“ და, ამდენად, იგი განათლების ერთ-ერთი მაჩვენებელი იყო. გრამატიკა ისწავლებოდა როგორც ცალკე საგანი. იგი სწავლების მიზანს წარმოადგენდა. შემდგომ პერიოდში ცნებამ „გრამატიკა“, როგორც ენათმეცნიერებაში, ისე ენების სწავლებისას ახალი შინაარსი შეიძინა: 1) ენის გრამატიკული წყობა, 2) ენათმეცნიერების ნაწილი, რომელიც გრამატიკულ წყობას შეისწავლიდა, 3) სიტყვათა ცვლის წესების ერთიანობა. XX საუკუნის ბოლოს კი „გრამატიკა“ ახალ-ახალი მნიშვნელობით გამოიყენება: თეორიული, აღწერილობითი, ნორმატულ-აღწერილობითი, სასწავლო, დიდაქტიკური.

გრამატიკის როლი უცხოური ენების სწავლებაში იცვლებოდა სხვადასხვა ფაქტორის ზეგავლენით: ლინგვისტიკის თეორიის ევოლუციის შესაბამისად, უცხოური ენების სწავლების პრაქტიკული შედეგების გათვალისწინებითა და განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ზეგავლენით. იყო მცდელობა გრამატიკის სწავლების როლის შემცირების ან სრული იგნორირებისა, რაც დღესაც შეიმჩნევა როგორც ქართულ, ისე უცხოენოვან სახელმძღვანელოებში, სადაც გრამატიკული

ასპექტების ახსნას ძალზე მცირე დრო ეთმობა და რაც გარკვეული სირთულეების წინაშე აყენებს უცხო ენის შესწავლისას ქართველ მოსწავლეებს.

ყოველივე ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით, ჩვენ წინაშე გამოიკვეთა შემდეგი **საკვლევი პრობლემა**: ზოგადად, უცხო ენის გრამატიკის და, კერძოდ, გვარის კატეგორიის შესწავლა/სწავლება მეტად რთული პროცესია, ვინაიდან უცხოური და მშობლიური ენების გრამატიკულ სისტემებს შორის არსებული განსხვავება მეტად დიდ სიძნელეებს უქმნის ინგლისური ენის ქართველ შემსწავლელებს. პირადმა გამოცდილებამ და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სასწავლო პროცესზე დაკვირვებამ განაპირობა ის, რომ საკვლევ თემად ავირჩიეთ გვარის სწავლების პრობლემატიკა საბაზო საფეხურზე (IX კლასში), ანუ იმ ეტაპზე, როდესაც პირველად იწყება გვარის კატეგორიის შესწავლა.

თემის აქტუალობა: როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გრამატიკის ამა თუ იმ ასპექტის შესწავლა და მის თავისებურებებში გარკვევა გარკვეულ სირთულეებთანაა დაკავშირებული. ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდ სირთულეს წარმოადგენს ზმნის ერთ-ერთი კატეგორიის – გვარის სწავლა/სწავლება. ამ პრობლემის მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, სწავლების არასწორი ორგანიზაციაა, კერძოდ, ის, რომ სასწავლო პროგრამის თანახმად, სკოლაში საფუძვლიანად არ ხდება გვარის კატეგორიის შესწავლა. საგაკვეთილო პროცესი ძირითადად ახსნითი მუშაობით შემოიფარგლება; ნაკლები დრო ეთმობა მასალის განმტკიცებას, რაც რამდენადმე ხელს უშლის ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ მასალის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის განმტკიცებასა და პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობას. სწორედ ამიტომ, საჭიროა ძველი მეთოდების ახლით ჩანაცვლება და ისეთი დავალებებისა თუ აქტივობების შეთავაზება, რომლებიც გარკვეულწილად გაამარტივებს ზმნის ამ ურთულესი კატეგორიის საკითხში გარკვევას სწავლების საბაზო ეტაპზე სკოლებში.

კვლევის ობიექტს წარმოადგენს საჯარო სკოლის მეცხრე კლასში ინგლისური ენის გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებისას დამატებითი ავთენტური მასალების გამოყენება. აგრეთვე, საჭირო სტრატეგიების ძიება, რომელიც რეალიზდება

აქტივობების სახით გაკვეთილზე და, საბოლოოდ, გვარის სწავლების პროცესის წარმატებით განხორციელებას განაპირობებს.

კვლევის მიზანია გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლების პროცესში წამოჭრილი სირთულეების გამოვლენა და ისეთი სასწავლო/არასასწავლო მასალების (აქტივობები, დავალებები) და მასთან თანხვედრაში შემუშავებული სავარჯიშოების მოძიება, რომლებიც მნიშვნელოვნად გაზრდის გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლების ეფექტურობას სკოლებში.

კვლევის საერთო მიზნიდან გამომდინარე, ნაშრომში ეტაპობრივადაა გადაჭრილი შემდეგი კონკრეტული ამოცანები:

1. ფსიქოლოგიური ასპექტით – გრამატიკული ასპექტების ახსნის თავისებურებები და თანამედროვე მიდგომები; გრამატიკა, როგორც „ნეგატიური სინდრომი“ და მისი დაძლევის საშუალებები; სწავლის მოტივაციის გაზრდა.

2. პედაგოგიური ასპექტით – გრამატიკული მასალის ახსნისათვის საჭირო სწავლების ძირითადი მეთოდები; მასწავლებლის როლი და მოსწავლის ჩართულობა გრამატიკული ასპექტების ახსნის პროცესში ინგლისური ენის გაკვეთილზე.

3. ლინგვისტური ასპექტით – გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი ინგლისურსა და ქართულ ენებში; გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში; ინგლისური გვარის დასწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები.

4. მეთოდური ასპექტით – გვარის საკითხი ინგლისურ და ქართულ სახელმძღვანელოებსა და სასწავლო პროგრამაში; გვარის კატეგორიის სწავლებისათვის საჭირო ეფექტური მეთოდების შერჩევა; ეფექტური სასწავლო/არასასწავლო (ავთენტური) ტექსტებისა და სავარჯიშო დავალებების სპეციფიკის გათვალისწინება გვარის სწავლებაში.

ნაშრომში გამოყენებულია კვლევის შემდეგი ფორმები და მეთოდები:

- საკვლევი თემის ფარგლებში არსებული პედაგოგიური, მეთოდური, ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური ლიტერატურისა და გამოცდილების შესწავლა-ანალიზი;
- გრამატიკული გვარის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში;
- საჯარო სკოლის, კერძოდ, მეცხრე კლასის ინგლისური და ქართული ენების სახელმძღვანელოებისა და მის კომპლექტში შემავალი ყველა მასალის შესწავლა/ანალიზი;
- ანკეტირება (კითხვარების შემუშავება და გამოყენება);
- ინგლისური ენის მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ინტერვიუება გაკვეთილზე გვარის კატეგორიასთან დაკავშირებული დავალებების უპირატესობასთან დაკავშირებით;
- მეცხრე კლასში ინგლისური ენის გაკვეთილებზე დაკვირვება;
- ექსპერიმენტული სწავლება საბაზო საფეხურის ინგლისური ენის შემსწავლელებთან;
- ექსპერიმენტის შედეგად მოპოვებულ მონაცემთა შეგროვება და მათი დამუშავება;
- შედეგების შეჯამება, მათზე მსჯელობა.

ნაშრომზე კვლევის დროს გავეცანით სამეცნიერო ლიტერატურას და მასზე დაყრდნობით შევიმუშავეთ ჰიპოთეზა და დებულებები, რომელთა დამტკიცებასაც ჩვენი კვლევა ისახავდა მიზნად.

კვლევაში წამოყენებული **ჰიპოთეზა**: გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლების ეფექტურობა მნიშვნელოვნად გაიზრდება, თუ:

- საგაკვეთილო პროცესში გათვალისწინებული იქნება ზოგადად გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური თავისებურებები;

- სისტემატური პრაქტიკის გზით დაძლეული იქნება ის სირთულეები, რომლებიც ვლინდება ქართველი მოსწავლეების მხრიდან ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლისას;
- გამოყენებული იქნება ისეთი ტიპის დავალებები და სავარჯიშოები, რომლებიც გამოიწვევს მოსწავლეთა დაინტერესებას და, შესაბამისად, მათ აქტიურ ჩაბმას საგაკვეთილო პროცესში. ყოველივე ეს კი მნიშვნელოვნად აამაღლებს მათ მოტივაციას აღნიშნული საკითხის შესწავლის მიმართ;
- სწორად მოხდება ახალი მასალის მიწოდების მეთოდოლოგიის შერჩევა;
- მოსწავლეთა ნამუშევრების შეფასებისას უმთავრესად ყურადღება გამახვილებული იქნება დაშვებული შეცდომების ხარისხზე (პრაგმატულობაზე) და არა მათ რაოდენობაზე.

საკვლევი საკითხის ირგვლივ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის გაცნობის შედეგად და, ასევე, ჩვენი შეხედულებების მიხედვით, **დასაცავად გამოტანილია შემდეგი დებულებები:**

- უცხო ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნისას არ არის საჭირო ინგლისური ენის გრამატიკის ყველა ნიუანსის სწავლება. ყურადღება უნდა გამახვილდეს მხოლოდ იმ გრამატიკულ თავისებურებებზე, რომლის ცოდნაც აუცილებელია მოსწავლეებისათვის;
- ჩვენი აზრით, დაუშვებელია მოსწავლეებთან ცნება „გრამატიკის გაკვეთილის“ გაჟღერება, რადგან ეს გარკვეულ შფოთვას იწვევს მოსწავლეებში;
- გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების პოზიტიურით შეცვლის მიზნით, აუცილებელია, სწავლების მეთოდების გამრავალფეროვნება და საინტერესო, სახალისო საშუალებების გამოყენება;
- ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები და სხვა) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას გრამატიკის გაკვეთილზე და ხელს უწყობს გრამატიკისადმი არსებული უარყოფითი დამოკიდებულებების გაქარწყლებას;

- საჭიროა მოსწავლე უზრუნველვეყოთ სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოებით/დავალებებით, რომლებიც დაფუძნებული იქნება ისეთ ავთენტურ მასალებზე, როგორებიცაა: ინტერვიუები, ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები, მისალოცი ბარათები და ა.შ. ზოგჯერ, თვით სავარჯიშოები წარმოადგენენ გვარის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების ეფექტურ საშუალებებს.

ნაშრომის **მეცნიერული სიახლე**: გრამატიკული გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდა სკოლებში სწავლების პროცესში წამოჭრილი სირთულეების გამოვლენისა და მათ აღმოსაფხვრელად მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა ეფექტური, სახალისო დავალებებისა თუ აქტივობების გამოყენების გზით.

კვლევის **თეორიული ღირებულება**: წარმოდგენილი დისერტაცია არის კიდევ ერთი ნაშრომი, რომელიც მიმოიხილავს ინგლისური ენის გრამატიკის და, კერძოდ, გვარის კატეგორიის შესახებ არსებულ ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ, ლინგვისტურ თუ მეთოდურ ლიტერატურას; ახდენს არსებული ცოდნის ახლებურად გააზრებას თანამედროვე მოთხოვნებთან შესაბამისობაში. იგი ხელს შეუწყობს გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდას სკოლებში საბაზო საფეხურზე.

კვლევის **პრაქტიკული ღირებულება**: ნაშრომში ჩამოყალიბებული მეთოდოლოგია მიზნად ისახავს საბაზო საფეხურზე გვარის სწავლების მეთოდიკის გაუმჯობესებას, პრობლემების შემცირებას; უფრო ეფექტურს ხდის გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებას ინგლისური ენის გაკვეთილზე; აიოლებს გრამატიკულად გამართული წინადადებების აგებას აქტიური/პასიური გვარის ფორმების გამოყენებით. იგი არანაკლებ დახმარებას გაუწევს დამწყებ თუ გამოცდილ მასწავლებლებს პირად პრაქტიკაში.

დისერტაციის სტრუქტურა: დისერტაცია შედგება შესავლის, 3 (სამი) თავის, დასკვნა-რეკომენდაციის, ბიბლიოგრაფიისა და დანართისაგან. პირველი თავი მოიცავს 5 (ხუთ) ქვეთავს, მეორე თავი 7 (შვიდ) ქვეთავს, ხოლო ბოლო თავი – 3 (სამ) ქვეთავს, რომელშიც აღწერილია ექსპერიმენტის მსვლელობა და მიღებული შედეგები.

დისერტაციის დანართები (7 დანართი) მოიცავს: ბროშურებს, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ანკეტირების შედეგებს, კლასში შეტანილი სავარჯიშო დავალებების ნიმუშებს და სხვა.

თავი 1. გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები

უცხოური ენის გრამატიკის სწავლება შეუძლებელია ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური ასპექტების გათვალისწინების გარეშე. აღნიშნულ თავში საკვლევ პრობლემასთან დაკავშირებით გამოყენებული და გაანალიზებულია გამოჩენილი პედაგოგების, მეცნიერებისა და ფსიქოლოგების ფუნდამენტური მოსაზრებები და ნაშრომები. საკვლევ მასალასთან დაკავშირებით განხილულია შემდეგი საკითხები:

1.1. ინგლისური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნის თავისებურებები და თანამედროვე მიდგომები: გრამატიკული მასალის ახსნისას აუცილებელია გავითვალისწინოთ მისთვის დამახასიათებელი თავისებურებები და გამოვიყენოთ თანამედროვე მიდგომები. ეს ძალზე მნიშვნელოვანია, რათა ინგლისური ენის გრამატიკა უფრო საინტერესო და სახალისო გავხადოთ მოსწავლეებისათვის. ინდუქციური მიდგომის გამოყენება კლასში მოსწავლეებს გამოაცოცხლებს და საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს თავად აღმოაჩინონ მათთვის საინტერესო ახალი ენობრივი ელემენტები. გარდა ამისა, ამა თუ იმ გრამატიკული ერთეულის ახსნისას მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს სხვადასხვა სურათი, ნახატი და საგანი. მათი საშუალებით მოსწავლეები არა მხოლოდ მოისმენენ, არამედ ვიზუალურადაც აღიქვამენ ახალ მასალას. ეს ყოველივე კი ხელს შეუწყობს გრამატიკის ეფექტურ სწავლებას.

1.2. გრამატიკული მასალის ახსნისათვის აუცილებელი სწავლების ძირითადი მეთოდები ინგლისური ენის გაკვეთილზე: აღნიშნულ ქვეთავში განხილული გვაქვს ის ტრადიციული თუ თანამედროვე მეთოდები, რომლებსაც მასწავლებლები იყენებენ გრამატიკული მასალის ასახსნელად. ესენია: გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი (Grammar-Translation Method), აუდიო-ლინგვალური მეთოდი (Audio-Lingual Method), კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching), დავალებაზე ორიენტირებული ენის სწავლება (Task-Based Language Learning), სრული

ფიზიკური რეაგირება/პასუხი (Total Physical Response), პირდაპირი მეთოდი (Direct Method), ბუნებრივი მეთოდი (Natural Method), სუგესტოპედია (Suggestopedia).

მეთოდურ კანონზომიერებათა ცოდნა მასწავლებელს აძლევს შემოქმედებით თავისუფლებას. მეთოდების სწორად შერჩევაზეა დამოკიდებული, თუ როგორ წარმართავს მასწავლებელი სწავლა-სწავლების პროცესს. დღეისათვის არ დასტურდება რომელიმე ცალკეული მეთოდის აბსოლუტური უპირატესობა. მეთოდისტთა გამოცდილებამ აჩვენა, რომ არ არსებობს ისეთი მეთოდი, რომელიც სრულიად შეიძლება უგულებელყოფილი იყოს. ყველას თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარე აქვს.

1.3. გრამატიკა, როგორც „ნეგატიური სინდრომი“ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით და მისი დამლევს საშუალებები: ამ ქვეთავში საუბარია გრამატიკაზე – საგანზე, რომლის უბრალოდ ხსენებაც კი გარკვეულ დისკომფორტს უქმნის მოსწავლეებს; ნეგატიური დამოკიდებულების გამომწვევ მიზეზებზე; მოსწავლეთა განწყობასა და ემოციებზე; ისეთ ფსიქოლოგიურ პრობლემებზე, რომლებიც გრამატიკის გაკვეთილთან ასოცირდება – შიში, შფოთვა.

დადგენილია, რომ უარყოფითი ემოციები მოტივაციის მნიშვნელოვნად კლებას განაპირობებს. დადებითი ემოციები და დამოკიდებულება კი ხელს უწყობს დამახსოვრებას. ამიტომ, აუცილებელია გავამრავალფეროვნოთ სწავლების მეთოდები და გამოვიყენოთ საინტერესო, სახალისო აქტივობები რაც, თავის მხრივ, გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების გაქარწყლების (პოზიტიურით შეცვლის) გარანტიაა, პოზიტიური დამოკიდებულებები კი უცხო ენის, კერძოდ კი – ინგლისური ენის წარმატებით დაუფლების საწინდარია.

1.4. მასწავლებლის როლი და მოსწავლის ჩართულობა გრამატიკული ასპექტების ახსნის პროცესში ინგლისური ენის გაკვეთილზე: მოზარდის აღზრდა და განათლება უმთავრესად სწავლების გზით წარმოებს. ამ პროცესში მონაწილეობს მასწავლებელი და მოსწავლე. ერთი მხრივ, მასწავლებელი გადასცემს მოსწავლეებს ცოდნა-ჩვევებს, ხოლო, მეორე მხრივ, მოსწავლეები ითვისებენ მასწავლებლის მიერ გადაცემულს. მასწავლებლის წარმატების საიდუმლო სწორედ იმაში მდგომარეობს, თუ

რამდენად მოხერხებულად ირგებს იგი როლებს გრამატიკის გაკვეთილზე და რამდენად აქტიურად ცდილობს ჩააბას მოსწავლეები სხვადასხვა სახის გრამატიკულ აქტივობაში. ამასთან, აღსანიშნავია, რომ საგნის ცოდნა, შემოქმედებითი მიდგომა სწავლების მეთოდებისადმი, მუდმივი სწრაფვა პროფესიული სრულყოფილებისაკენ, უნარი, აღძრას მოსწავლეებში საგნისადმი სიყვარული – ის ძირითადი ფაქტორებია, რომლებიც დასახული მიზნის წარმატებით განხორციელების საწინდარია.

1.5. მოტივაციის ამაღლების საშუალებები გრამატიკული მასალის სწავლებისას ინგლისური ენის გაკვეთილზე: მოცემულ ქვეთავში ყურადღება გამახვილებულია მოტივაციასა და მისი ამაღლების საშუალებებზე გრამატიკული მასალის სწავლებისას. აღნიშნულია, რომ ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ინტერნეტ საიტები, ბროშურები...) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას, რაც გამოიხატება მოსწავლეთა კარგი განწყობით ამ საგნის მიმართ და მათი აქტიური ჩაბმით საგაკვეთილო პროცესში.

თავი 2. ქართულენოვან გარემოში გვარის სწავლების ლინგვისტური და მეთოდური ასპექტები ინგლისური ენის გაკვეთილზე

აღნიშნულ თავში განვიხილავთ გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის საკითხს და მის დიფერენციაციას ინგლისურსა და ქართულ ენებში; გვარის კატეგორიის საკითხს ორივე ენის სახელმძღვანელოებში; იმ პრობლემებს, რომლებიც ქართველი შემსწავლელების მიერ ზმნის ამ ურთულესი კატეგორიის შესწავლის პროცესში იჩენს თავს; იმ სტრატეგიულ მეთოდებს და სავარჯიშოებს/აქტივობებს, რომლებიც ზრდიან გვარის სწავლების ეფექტურობას.

საკვლევ მასალასთან დაკავშირებით განხილულია შემდეგი საკითხები:

2.1. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ინგლისურ ენაში: ზმნა ნებისმიერი ენის გრამატიკის ხერხემალს წარმოადგენს. ვინოგრადოვის (Vinogradov, 1947, 422) აზრით, იგი „ყველაზე კომპლექსური და ტევადი მეტყველების ნაწილია.“ ინგლისური ზმნის კატეგორიებს შორის კი გვარი ერთ-ერთი არსებითი და მთავარია, რომელიც გარკვეული

თავისებურებებით ხასიათდება და რომლის ცოდნაც აუცილებელია ინგლისური ენის შემსწავლელისათვის.

2.2. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ქართულ ენაში: ინგლისური ენის მსგავსად, გვარი ქართულშიც ზმნის ერთი ურთულესი კატეგორიათაგანია. ამ სირთულეს ქმნის ის, რომ ამა თუ იმ გვარს არა აქვს საკუთარი, სპეციფიკური ნიშანი (გარდა ვნებითი გვარისა). ამასთანავე, ერთი გვარი ძალიან წააგავს მეორეს მთელი რიგი ნიშნებით (თალაკვაძე, 1959, 229). ზმნის სირთულეს, უპირველეს ყოვლისა, განაპირობებს მისი მრავალპირიანობა.

2.3. გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში: გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი სრულიად განსხვავებულად დგას ინგლისურსა და ქართულ ენებში. ამ მხრივ ქართული ენის გვარის კატეგორიაში გარკვევა უფრო დიდ სირთულეს წარმოადგენს, ვიდრე – ინგლისურის, თუმცა, ეს უკანასკნელიც გარკვეული თავისებურებებით ხასიათდება.

ინგლისურში გვარი ძირითადად ფორმობრივი თვალსაზრისით გაირჩევა, ქართულში კი გარდამავლობით; რაც ყველაზე არსებითია, ინგლისურ ენაში გვარის წარმოების დროს უაღრესად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სიტყვათა წყობას, რაც ქართულისთვის სრულიად უმნიშვნელოა; გარდა ამისა, ინგლისურ ენაში ზმნას გააჩნია ვნებითი გვარის მხოლოდ 10 ფორმა, ქართულ ენაში კი ვნებითი გვარის ზმნებს ყველა მწკრივის ფორმა მოეპოვებათ; ინგლისური ანალიზური ენაა, ქართული კი – სინთეზური; უმეტეს შემთხვევაში ინგლისური ენის ვნებითი გვარის ზმნა ქართულად გვევლინება მოქმედებითი გვარის ფორმით.

2.4. გვარი ინგლისურ და ქართულ სახელმძღვანელოებში და სასწავლო პროგრამაში: საჯარო სკოლის მიერ შემუშავებული სასწავლო გეგმის მიხედვით გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლება ინგლისურ ენაში IX კლასიდან, ანუ საბაზო საფეხურის დასასრულიდან იწყება და მხოლოდ აქტიური და პასიური გვარის კონსტრუქციების სწავლებით შემოიფარგლება. ქართულ ენაში კი ეს საკითხი VII კლასიდან (საბაზო საფეხურის დასაწყისიდან) ისწავლება.

სასკოლო სახელმძღვანელოები როგორც ინგლისურ, ისე ქართულ ენაში საკმაოდ მწირ ინფორმაციას აწვდის მოსწავლეებს გვარის კატეგორიის საკითხის ირგვლივ და რომ არა მასწავლებლების დიდი ძალისხმევა და მათ მიერ კლასში დამატებით შემოტანილი სავარჯიშოები, მოსწავლეები, ალბათ, ვერც კი შეძლებდნენ ზმნის ამ მეტად რთული კატეგორიის ირგვლივ გარკვეული წარმოდგენის შექმნას.

2.5. ინგლისური გვარის დასწავლის პრობლემატიკა ენის ქართულ შემსწავლელელებში: მოცემულ ქვეთავში საუბარია იმ პრობლემებზე, რომლებსაც ქართული მოსწავლეები აწყდებიან გვარის კატეგორიის შესწავლისას. მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, სწავლების არასწორი ორგანიზაციაა, კერძოდ ის, რომ სასწავლო პროგრამის თანახმად, სკოლაში საფუძვლიანად არ ხდება გვარის კატეგორიის შესწავლა, ანუ საგაკვეთილო პროცესი ძირითადად ახსნითი მუშაობით შემოიფარგლება, რაც სჭარბობს მასალის განმტკიცებას. ყოველივე ეს კი რამდენადმე ხელს უშლის ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ მასალის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის განმტკიცებასა და პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობას.

2.6. ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლებისათვის აუცილებელი ეფექტური მეთოდები უცხო ენის გაკვეთილზე: ყველა მეთოდს თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარე გააჩნია. შესაბამისად, არ არსებობს ისეთი მეთოდი, რომელიც შეიძლება სრულიად იქნეს უგულებელყოფილი გრამატიკისა და მისი ცალკეული ასპექტების სწავლებისას. ამიტომ, საჭიროა პედაგოგმა მოახდინოს მათი კომბინირება. თუმცა, ცხადია, რომ ყველა მეთოდის გამოყენება ნაკლებადაა მიზანშეწონილი. ჩვენი ინტერესიდან გამომდინარე, თამამად შეიძლება ითქვას, რომ სწავლების არსებული ძირითადი მეთოდებიდან ძირითადად ორი მათგანი – გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი (Grammar-Translation) და კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching) აღმოჩნდა ყველაზე ეფექტური აღნიშნული საკითხის სწავლებისას.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გამოყენება მეტად ეფექტურია განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც უცხო ენის შესწავლა ხდება არამშობლიურ გარემოში.

ხოლო თუ აღნიშნულ მეთოდს გამოვიყენებთ კომუნიკაციურ მეთოდთან ერთად კომბინაციაში, საკმაოდ კარგ შედეგს მივიღებთ გვარის კატეგორიის სწავლება/სწავლის თვალსაზრისით.

2.7. ეფექტური სასწავლო/არასასწავლო (ავთენტური) ტექსტები და სავარჯიშო-დავალებების სპეციფიკა გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლებისას:

გრამატიკის ამა თუ იმ საკითხის შესწავლა შეუძლებელია მხოლოდ ცალკეული წინადადებების გააზრებისა და შედგენის ფონზე. გრამატიკის დაუფლების საუკეთესო გზაა სრული (მთლიანი) ტექსტების გამოყენება კონტექსტების სახით. გარდა იმისა, რომ ტექსტები გარკვეული გრამატიკული ასპექტების ახსნას ემსახურებიან, ისინი ახდენენ ლექსიკური მასალის დემონსტრირებას და ტექსტის სტრუქტურულად აწყობის უნარის გამომჟღავნებასაც.

გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლება ემყარება სასწავლო/არასასწავლო მასალების სამ ძირითად წყაროს, ესენია:

- სასკოლო სახელმძღვანელოები;
- ავთენტური მასალები;
- დამატებითი მასალები (მოდიფიცირებული, ადაპტირებული ტექსტები/სავარჯიშოები და სხვა).

გვარის კატეგორიის, ისევე როგორც ნებისმიერი გრამატიკული საკითხის წარმატებული სწავლება შესაძლებელია მხოლოდ ამ სამივე რესურსის თანაარსებობის შემთხვევაში. მხოლოდ სასკოლო სახელმძღვანელოების გამოყენება საკმარისი როდია გვარის ცალკეული ნიუანსის გასაცნობად. იგი მუდმივად საჭიროებს მასალების სასურველ კონტექსტად ადაპტირებას.

ჩვენი ექსპერიმენტიდან გამომდინარე, ყველაზე ეფექტური აღმოჩნდა არასასწავლო, ავთენტური მასალის (ახალი ამბები, განცხადებები, საგაზეთო სტატიები, ბროშურები) გამოყენება კლასში. აქედან გამომდინარე, უნდა ითქვას, რომ ინგლისური ენის მასწავლებელს დღეს არ აქვს მოდუნების უფლება. იგი უნდა გააქტიურდეს და აუცილებლად შეითავსოს ავტორის ფუნქციები იმ მხრივ, რომ შეძლოს შექმნას

დამატებითი მასალა და ეფექტურად გამოიყენოს იგი სასკოლო სახელმძღვანელოს პარალელურად.

თავი 3. გვარის სწავლების პრობლემატიკა სკოლებში (ინგლისური ენის გრამატიკულ მასალაზე დაყრდნობით) – კვლევის შედეგები და ანალიზი

ჩვენ მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტის მიზანი იყო შეგვემოწმებინა ჩვენი კვლევის ჰიპოთეზა და დავრწმუნებულიყავით ჩვენ მიერ გამოყენებული სწავლების მეთოდების ეფექტურობაში. გამოგვეკვეთა ის სირთულებები, რომლებსაც ქართველი მოსწავლეები აწყდებიან ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლისას სკოლებში, ასევე, გამოგვევლინა ის სასწავლო/არასასწავლო მასალები (აქტივობები/დავალებები) თუ მასთან თანხვედრაში შემუშავებული სავარჯიშოები, რომლებიც მნიშვნელოვნად გაზრდიდა ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლების ეფექტურობას სკოლებში.

მოკლევადიანი ექსპერიმენტის აღწერა

კვლევა განვახორციელეთ ორ ეტაპად. გრძელვადიანი ექსპერიმენტის დაწყებამდე ზემოთ აღნიშნული საკითხის საფუძვლიანად შესწავლის მიზნით ჩავატარეთ მოკლევადიანი ექსპერიმენტი თელავის რამდენიმე საჯარო სკოლაში 2013 წლის ნოემბერში, რომელიც 4 კვირა გრძელდებოდა. მოკლევადიან ექსპერიმენტს ჰქონდა გამოკითხვის ფორმა, ანუ სპეციალურად შევადგინეთ კითხვარი როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მასწავლებლებისთვის. გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო სულ 80-მა რესპოდენტმა, მათ შორის: 20 ინგლისური ენის მასწავლებელი და 60 მოსწავლე. მოსწავლეების ასაკი მერყეობდა 14-16 წლებს შორის. ვინაიდან, გვარის კატეგორიის სწავლება ინგლისურ ენაში IX კლასიდან იწყება, ჩვენთვის ამოსავალი სწორედ IX კლასი იყო. თუმცა, ანკეტირება ჩავატარეთ X კლასის მოსწავლეებთანაც, რადგანაც მათ უკვე შესწავლილი ჰქონდათ აღნიშნული საკითხი და შეეძლოთ პასუხების გაცემა.

კითხვარებში სრულიად იყო დაცული ანონიმურობა. ისინი მიზნად ისახავდა, ერთი მხრივ, დაგვედგინა გვარის კატეგორიასთან დაკავშირებით რა ტიპის დავალებებს ანიჭებდნენ მოსწავლეები უპირატესობას ყველაზე მეტად, ან ნაკლებად. ხოლო, მეორე მხრივ, გამოგვეჩვენა, მასწავლებლის შეხედულებიდან გამომდინარე, რა სახის დავალებები მოსწონდათ მათ მოსწავლეებს. კითხვარებში შეტანილი სავარჯიშოები გათვლილი იყო ოთხივე ენობრივი უნარ-ჩვევის – წერა, კითხვა, საუბარი, მოსმენა – განვითარებისათვის.

ექსპერიმენტის თანახმად, მოსწავლეთა აზრი სავარჯიშოებთან დაკავშირებით ემთხვეოდა მასწავლებელთა შეხედულებას მცირედი განსხვავებით. მოკლევადიანი ექსპერიმენტის შედეგებმა გვიჩვენა, რომ პერსპექტიული იქნებოდა გრძელვადიანი და უფრო მასშტაბური ექსპერიმენტის ჩატარება.

გრძელვადიანი ექსპერიმენტის მსვლელობა და შედეგების ანალიზი

კვლევა მიმდინარეობდა ქალაქ თელავის მესამე საჯარო სკოლისა და სოფელ კურდღელაურის საჯარო სკოლის ქართულ სექტორზე, საბაზო საფეხურზე – IX კლასებში. ექსპერიმენტისათვის IX კლასი შევარჩიეთ იმიტომ, რომ გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლება სწორედ აღნიშნული კლასიდან იწყება და უფრო გაგვიადვილდებოდა იმ სირთულეების დადგენა, რომელიც იკვეთება გვარის კატეგორიის სწავლებისას. იმის გამო, რომ კვლევა ხანმოკლე არ ყოფილიყო, იგი ჩავატარეთ ორ ეტაპად 2013 წლის ოქტომბერ-დეკემბერსა და 2014 წლის ოქტომბერ-დეკემბერში (ჯამურად ორი სემესტრი = 1 წელი). სულ ექსპერიმენტში მონაწილეობდა 60 მოსწავლე, 30 მოსწავლე – 2013 წელს და 30 მოსწავლე – 2014 წელს. შესაბამისად, გვქონდა ორი საექსპერიმენტო და ორი საკონტროლო ჯგუფი.

დავიცავით ეთიკური ნორმები. ექსპერიმენტის ჩატარების უფლება მოვიპოვეთ სკოლის დირექციის, საგნის მასწავლებლებისა და ბავშვების მშობლებისაგან, მათ ვაცნობეთ ექსპერიმენტის შესახებ და ექსპერიმენტის პირების ანონიმურობის შესახებ.

ექსპერიმენტის შინაგანი ვალიდობის უზრუნველსაყოფად:

გრძელვადიანი ექსპერიმენტის ჩატარების დროს მოსწავლეებს ჩავუტარეთ გვარის კატეგორიის შესახებ არსებული ცოდნის დონის განმსაზღვრელი შემოწმება ექსპერიმენტის წინა ტესტის მეშვეობით, რომელიც ასევე ჩავატარეთ ექსპერიმენტის მსვლელობის შუა ნაწილში და მისი დამთავრებისას. მიუხედავად იმისა, რომ გვარის კატეგორიის შესწავლას IX კლასიდან იწყებენ სკოლაში და ფაქტობრივად მოსწავლეებს ცოდნის ნულოვანი დონე უნდა ჰქონოდათ საწყის ეტაპზე, ჩვენ მაინც ჩავატარეთ წინასაექსპერიმენტო ტესტირება, რათა გაგვერკვია, რომელიმე მოსწავლეს ხომ არ ჰქონდა უკვე რაიმე წარმოდგენა აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით. აღმოჩნდა, რომ ორივე ჯგუფიდან (ექსპერიმენტული/საკონტროლო) მხოლოდ უმნიშვნელო რაოდენობის მოსწავლეებს (ისინი, ვინც რეპეტიტორთან ემზადებოდნენ) ჰქონდათ გარკვეული წარმოდგენა გვარის კატეგორიაზე. რაც შეეხება შუა და ბოლო საექსპერიმენტო ტესტებს, ისინი ერთი და იმავე სირთულის იყო ორივე ჯგუფისათვის. ტესტები შევადგინეთ 2 ვარიანტად, რათა ერთიმეორისაგან გადაწერის მცდელობა ნაკლები ყოფილიყო. ტესტური დავალებების შეფასება ხდებოდა 40 ქულიანი სისტემით. აღნიშნული პრინციპით ვიხელმძღვანელებთ კვლევის მეორე ეტაპზეც (2014წ.).

სასწავლო სახელმძღვანელოს გარდა, ექსპერიმენტულ ჯგუფში ვიყენებდით აგრეთვე დამატებით ავთენტურ მასალებს, რომლებიც მოიცავდა ახალ ამბებს, ინტერნეტის ვებ-გვერდიდან, აგრეთვე, გაზეთებიდან ამოღებულ ნაბეჭდ მასალას, როგორიცაა: სტატიები, რეკლამები, მოხსენებები სპორტის, კულტურის შესახებ, მისალოცი ბარათები და ა.შ. კლასში შეტანამდე ვეცნობოდით და განვიხილავდით მასალას, ვადგენდით მათ შესაბამისობას კვლევის მიზნებთან და ამოცანებთან. მოსწავლეები ასრულებდნენ როგორც წერით, ისე სასაუბრო და მოსასმენ სავარჯიშოებს. ექსპერიმენტული ჯგუფის გაკვეთილები იყო ძალზე საინტერესო და სახალისო, რომლებშიც შედარებით სუსტი მოსწავლეებიც კი საკმაოდ აქტიურად იყვნენ ჩაბმულნი.

განსაკუთრებით სახალისო აღმოჩნდა მოსწავლეებისთვის ჩვენ მიერ მოძიებული საგაზეთო სტატიები და მათი სათაურები. ასევე, ბროშურები, რომლებშიც მოცემული იყო ინფორმაცია საშობაო/საახალწლო არდადეგების გატარების შესახებ სხვადასხვა

ქვეყანაში და რომლებიც ვნებითი გვარის კონსტრუქციებს უხვად შეიცავდა. ავთენტური მასალების პარალელურად, საექსპერიმენტო ჯგუფში ვიყენებდით ჩვენ მიერ შედგენილ, უამრავ, მოდიფიცირებულ დავალებას. მაქსიმალურად ვცდილობდით გაგვემარტივებინა მოსწავლეებისათვის ამ მეტად რთული გრამატიკული კატეგორიის შესწავლა მრავალფეროვანი პრაქტიკული სავარჯიშოების საშუალებით და ვფიქრობთ, ჩვენმა შრომამ შედეგი გამოიღო და მოვახერხეთ მოსწავლეთა დაინტერესება, რამაც განაპირობა შესასწავლი საკითხის მიმართ მათი მოტივაციის ზრდა.

ექსპერიმენტის დასრულებისას ტესტირების შედეგები სტატისტიკურად დავამუშავეთ SPSS პროგრამის გამოყენებით. მისი მეშვეობით გამოვითვალეთ საშუალო არითმეტიკული და სტანდარტული გადახრა. იგივე პროგრამა გამოვიყენეთ გრაფიკის ასაგებადაც.

დასკვნა-რეკომენდაციები

ზემოთ აღნიშნული საკითხების საფუძველზე გამოვიტანეთ შესაბამისი დასკვნები და რეკომენდაციები:

1. გრამატიკა, როგორც გარკვეული წესების ერთობლიობა, სიტყვების ერთმანეთთან დასაკავშირებლად და წინადადებების სწორად ასაგებად ძალზე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ენის სწავლა/სწავლების პროცესში;

2. ინგლისური ენის გაკვეთილზე, გრამატიკული ასპექტების ახსნისას სასურველია ყურადღება გამახვილდეს მხოლოდ იმ გრამატიკულ თავისებურებებზე, რომელთა ცოდნაც აუცილებელია მოსწავლეებისთვის;

3. როგორც წესი, ინგლისური ენის შემსწავლელები გრამატიკის გაკვეთილისადმი უარყოფითად არიან განწყობილნი; მათ ეშინიათ გრამატიკული შეცდომების დაშვების, ამიტომაც აუცილებელია გრამატიკული ასპექტები ახსნილი იქნეს ინგლისური ენის ზოგად თეორიულ კურსთან კომბინაციაში და არა ცალკე გამოყოფილ „გრამატიკის გაკვეთილზე“;

4. გრამატიკული მასალის ახსნისას მიუღებელია ყველა არსებული მეთოდის გამოყენება, ვინაიდან მათი გამოყენება დამოკიდებულია ასახსნელი გრამატიკული მასალის შინაარსზე, თვით შემსწავლელების ასაკსა და პიროვნულ თავისებურებებზე;

5. განწყობა ძალზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია უცხო ენის შესწავლის დროს. გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების პოზიტიურით შეცვლის მიზნით, აუცილებელია, გავამრავალფეროვნოთ სწავლების მეთოდები და გამოვიყენოთ საინტერესო, სახალისო საშუალებები. პოზიტიური დამოკიდებულებები კი უცხო ენის წარმატებით დაუფლების საწინდარია”;

6. მოტივაციას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს უცხო ენის დაუფლების პროცესში. მოსწავლის მოტივაცია იზრდება, თუ ის ხედავს, რომ მასწავლებლის პრიორიტეტი მისი წინსვლის ხელშეწყობაა და პირიქით, იკლებს, თუ მიაჩნია, რომ მასწავლებლის მთავარი ამოსავალი წერტილი მისი შედეგის განსჯა-შეფასებაა;

7. ჩვენ მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები და სხვა) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას გრამატიკის გაკვეთილზე;

8. გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი სრულიად განსხვავებულად დგას ინგლისურსა და ქართულ ენებში. ამ მხრივ უნდა ითქვას, რომ ინგლისურში გვარის სწავლება გაცილებით უფრო მარტივია, თუმცა, რა თქმა უნდა, გარკვეული თავისებურებებით მაინც ხასიათდება;

9. იმის გამო, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოები საკმაოდ მწირ ინფორმაციას აწვდიან მოსწავლეებს გვარის კატეგორიის საკითხის ირგვლივ, მასწავლებლებს საკმაოდ დიდი ძალისხმევა მართებთ, რომ რაც შეიძლება მეტი დამატებითი სავარჯიშოები/დავალებები შეიმუშაონ და გაამრავალფეროვნონ საგაკვეთილო პროცესი;

10. გვარის კატეგორიის სწავლებისას არსებული ძირითადი მეთოდებიდან საკმაოდ ეფექტური დმოჩნდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი (Grammar-Translation) მეთოდი და კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching);

11. ექსპერიმენტმა გვიჩვენა, რომ ჩვენ მიერ კლასში შეტანილი სავარჯიშოების ფონზე მოსწავლეებს მოემატათ: სტიმული, ინტერესი, მოტივაცია, თავდაჯერებულობა, შეეცვალათ გრამატიკის გაკვეთილის მიმართ შექმნილი ნეგატიური დამოკიდებულება, შეუმცირდათ შიშის განცდა გრამატიკული შეცდომების დაშვების თვალსაზრისით.

წარმოდგენილი დისერტაცია მიმოიხილავს გრამატიკული გვარის სწავლების ლინგვისტურ და მეთოდურ ასპექტებს. იგი ხელს შეუწყობს გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდას სკოლებში, საბაზო საფეხურზე. ამიტომ ვურჩევთ ინგლისური ენის პედაგოგებს გაითვალისწინონ ჩვენ მიერ გამოყენებული მეთოდები და სტრატეგიები; აგრეთვე, სავარჯიშო დავალებების შედგენის სპეციფიკა, რომელიც საკმაოდ ეფექტიანი აღმოჩნდა ჩვენი ექსპერიმენტის შემთხვევაში.

General Overview of the Dissertation

English language, as the worldwide “Lingua Franca”, represents an important phenomenon. All new initiatives in relation with foreign languages are just associated with English. It might be conditioned by an increased interest towards it not only in Georgia but on an international level as well.

Like all languages, English has its own grammar; without it language existence is practically impossible. In order to have communication in English we should know the language on one hand and its grammar on the other hand. In order to understand grammatical peculiarities of a language we should have an idea about what the notion “grammar” means. At the beginning it (Greek – grammatike) was “the art of reading and writing” and hence it was one of the means of showing erudition. Grammar was taught as a separate subject. It represented the teaching goal. Then the concept “grammar” gained new content in linguistics, as well as in teaching languages: 1) grammatical structure of the language, 2) a part of linguistics that studies the grammatical structure, 3) unity of rules for shifting words. At the end of XX century “grammar” was used in new contexts: theoretical, descriptive, normative-descriptive, educational, didactic.

The role of grammar in teaching foreign languages has been changing by the influence of different factors: in accordance with the evolution of the theory of linguistics, by providing practical results of teaching foreign languages and by the state policy influence over the field of education. There was an attempt to decrease or thoroughly ignore the role of grammar teaching that is still observed in Georgian, as well as in foreign schoolbooks where we meet brief explanations of grammar aspects and consequently it makes certain difficulties for Georgian learners in foreign language learning process.

Accordingly, the following **research problem** has been revealed: teaching/learning English language grammar and namely grammatical category of voice is a difficult process, as the difference between the grammatical systems of English and native languages raise serious obstacles for Georgian learners while studying English. Personal experience and observation on a teaching process at schools providing general education stipulated the fact that we have chosen grammatical voice teaching problems at basic level (IX form), or at the very first stage of teaching voice category as our research object.

Actuality of the topic: as we have already mentioned, studying different aspects of grammar and its peculiarities are connected to certain difficulties. Consequently, one of the verb categories – voice is especially difficult to be taught/studied. The reason of that problem, mostly, is the wrong organization of teaching process. According to the study curriculum the voice category isn't thoroughly taught at school; lessons mainly have the form of explanation, which exceeds practice stage and hinders conscious acquisition of material by the English language learners; hampers knowledge improvement and opportunity of using it in practice. That's why, a proper selection of activities/exercises is important to be introduced in class which will definitely make the study process of voice category much easy.

The research object is the usage of additional authentic materials while teaching the grammatical category of English voice in schools (IX grade). The doctoral thesis is also focused on the research of helpful strategies realized in the form of activities in class, which stipulates successful implementation of teaching process of the English voice.

The aim of the study is to find out difficulties revealed during the teaching process of the English voice and ascertain such teaching/non-teaching (authentic) materials (activities, tasks, exercises) which will considerably increase the effectiveness of teaching voice in schools.

In accordance with the general purpose of the research, the following **objectives** are resolved:

1. **From Psychological perspectives** – peculiarities of explaining grammatical aspects and modern approaches; grammar, as a “negative syndrome” and ways for overcoming this problem; increasing motivation for studying.
2. **From Pedagogical perspectives** – basic teaching methods necessary for explaining grammatical materials; teacher’s role and student’s involvement in the process of explaining grammatical aspects at the English language lesson.
3. **From Linguistic perspectives** – the issues of grammatical category of voice in the English and Georgian languages; differentiation of voice category in the English and Georgian languages; problems related to studying the English voice category.
4. **From Methodological perspectives** – the problem of voice in the English and Georgian textbooks and curriculum; selection of effective methods necessary for teaching the English voice; introduction of effective teaching/non-teaching (authentic) texts/materials in study process.

The following **research forms** and **methods** are outlined:

- Studying and analyzing the pedagogical, methodological, psychological and linguistic literature as well as the experience concerning the research topic;
- Differentiation of the grammatical category of voice in the English and Georgian languages;
- Analyzing the English and Georgian language textbooks and including materials being taught at public school (IX grade);
- Designing and distributing the questionnaires;
- Interviewing English language teachers and pupils regarding the preference of exercises/tasks about the voice category;
- Observing the English language lessons in the IX form;
- Conducting the experiment with English language learners at basic level;
- Collecting and processing the data gained as a result of the experiment;
- Summarizing the outcomes and discussing them.

While implementing the research, we have reviewed the scientific literature and conformably formed the hypothesis and propositions to be affirmed.

The **hypothesis** of the research: efficiency of teaching the English voice will be considerably increased if we will:

- maximally take into consideration the pedagogical and psychological characteristics of teaching grammar in general;
- reveal and overcome the difficulties in studying the English voice via frequent practical work;
- use the exercises and drills which will attract students' attention and conformably involve them into the study process. This will raise their motivation towards studying the abovementioned aspect;
- work out the right ways or strategies for explaining new material;
- pay great attention to qualitative (pragmatic) control more than the quantity of mistakes in evaluating process.

After studying the scientific literature on the research problem and due to our viewpoints, the following **propositions** are given to be affirmed:

- while explaining grammatical aspects at the English language lesson there is no need of teaching all the nuances of grammar. Attention should be paid on such grammatical features only which need to be studied by the pupils;
- it is inappropriate to mention the term “grammar lesson” with the pupils as it raises some discomfort among the pupils;
- in order to change negative attitudes towards grammar with the positive ones we should use diverse teaching methods and interesting, entertaining resources;
- usage of authentic materials (news, advertisements, brochures etc.) considerably raises learner's motivation in class and contributes disappearance of the negative attitudes towards grammar;
- there is a need of introducing to the pupils with different types of exercises/activities based on such authentic materials as: interviews, news, advertisements, brochures, felicitations and so on. Sometimes, even the exercises represent effective means for solving the problems connected with teaching the voice category.

The **scientific value of the dissertation** tends as follows: increasing the efficiency of teaching grammatical category of voice at schools with the help of revealing difficulties in study

process and using various effective, entertaining exercises or activities by the teachers in order to eradicate them.

Theoretical value of the research: presented dissertation is a piece of work which reviews the psychological, pedagogical, linguistic and methodological literature on teaching the English grammar and namely the category of voice; analyses them in a new manner in accordance with the contemporary requirements. It will increase the efficiency of teaching voice category at schools on the basic level.

Practical value of the study: methodology being introduced in the work aims the improvement of voice teaching methods at basic level in schools. It will make the process of teaching the English voice more effective and make it easy to form grammatically correct sentences by using active/passive voice. It will be helpful and useful in our own practice as well for beginners or experienced teachers.

Structure of the dissertation: the dissertation contains introduction, 3 (three) chapters, conclusions/recommendations, bibliography and annexes. The first chapter includes 5 (five) subchapters, the second – 7 (seven) subchapters and the third one – 3 (three) subchapters with detailed description of the experiment, analysis of the research outcomes. The annexes consist of: brochures, results of teachers' and pupils' questioning, exercise/drill patterns, etc.

Chapter 1. Pedagogical and Psychological Aspects of Teaching Grammar

Teaching English language grammar is impossible without taking into consideration the psychological and pedagogical aspects. In this chapter fundamental viewpoints and works of outstanding educators, scientists and psychologists are reviewed. The chapter comprises the following paragraphs:

1.1. Peculiarities of Explaining Grammatical Aspects at the English Language Lesson and Modern Approaches: while explaining grammatical material its peculiarities should be provided and modern approaches should be used as well. These are very important in order to make the English grammar more interesting and entertaining for learners. The usage of inductive approach will revive the class and give pupils an opportunity to discover new language elements themselves. Furthermore, teacher should use different pictures, images and objects while explaining diverse grammatical items, which will help learners not only to listen, but also to perceive new material visually. All these promote effective grammar teaching.

1.2. Basic Teaching Methods Necessary for Explaining Grammatical Material at the English Language Lesson: the subchapter analyzes the traditional and modern methods used by teachers while explaining grammatical material. These methods are: Grammar-Translation Method, Audio-Lingual Method, Communicative Language Teaching, Task-Based Language Learning, Total Physical Response, Direct Method, Natural Method, Suggestopedia.

Knowledge about methodical conformities makes teacher free in his/her creations. Choosing methods in the right way stipulates conduction of the teaching or studying process. Not only one peculiar method is given the absolute priority. The experience of the Methodists has shown that none of the methods should be ignored. Each method has a positive or negative impact.

Grammar as the “Negative Syndrome” from Psychological Viewpoint and Ways for overcoming the problem: this subchapter deals with grammar, causes serious discomfort among pupils; reasons causing negative attitude; pupils’ disposition and emotions; such psychological problems associated with the grammar lesson as fear, anxiety.

It is stated that the negative emotions stipulate the decrease of the motivation. Positive emotions and attitude contributes memorization, that’s why we have to use diverse teaching methods and interesting, entertaining ways guaranteeing disappearance of negative attitudes. Positive attitudes make the English language study process more successful.

1.3. Teacher’s Role and Pupil’s Involvement in the Process of Explaining Grammatical Aspects at the English Language Lesson: Children get education mostly by teaching. The participants of this process are teacher and students. On one hand, teacher gives knowledge to the students and on the other hand, students acquire it. Teacher’s secret of success stands in how artfully she/he fits the roles at grammar lesson and how actively it tries to involve students in different types of grammatical activities. It is worth mentioning that having the knowledge of the study course, creative approach towards teaching methods, constant aspiration for professional excellence, ability of rising love towards the course among students are the main factors, which guarantee successful implementation of the set objective.

1.4. Ways for Raising Motivation in Teaching Grammatical Material at the English Language Lesson: the given subchapter reviews motivation while teaching the grammatical material. It is mentioned, that the usage of authentic resources (news, advertisements, websites, brochures...) significantly increases the motivation of language learners that is shown by positive attitude towards the subject and their active participation during the lesson.

Chapter 2. Linguistic and Methodological Aspects of Teaching Voice Category in the Georgian Environment at the English Language Lesson

This chapter discusses the voice category and its differentiation in the English and Georgian languages; voice category in both language textbooks; problems revealed in studying the most difficult category of the verb by the Georgian learners; methods and different exercises/drills/activities, which raise the efficiency of teaching voice. In connection with the research problem, the following issues are reviewed:

2.1. Voice, as the Verb Category in the English Language: the verb represents the spine of the grammar of any language. According to Vinogradov (1947, 422), it is “the most complex and capacious part of speech.” The voice is one of the essential and principal among the English verb categories characterized by distinct peculiarities, which should be known by the English language learners.

2.2. Voice, as the Verb Category in the Georgian Language: like the English language, voice in Georgian is one of the most complicated categories. The difficulty stands in the fact, that none of the voices except of passive one has any proper, specific sign; moreover, one voice resembles the other with a number of signs (Talakvadze, 1959, 229). The difficulty of the verb is conditioned by its polypersonalism.

2.3. Differentiation of the Voice Category in English and Georgian Languages: the problem of voice category is quite different in the English and Georgian languages. From this point, the acquisition of the Georgian voice category is more difficult than the English one, though the latest is characterized by the specific peculiarities as well.

The voice is mainly analyzed with its form in English and transitivity in Georgian; the essential thing is that word order is of great importance while forming the voice in English, but it lacks importance in the Georgian language; besides, the verb has only 10 forms for passive voice in English, whereas the Georgian passive voice has the forms of all screeves; English is an analytical language, but Georgian – synthetical; Mostly, English language passive voice verb is translated with the active voice form in Georgian.

2.4. Voice in English and Georgian Textbooks and Curriculum: according to the Public School Curriculum, the grammatical category of voice in the English language is taught in the IX form or the basic level and only active and passive voice constructions are taught, whereas in Georgian this aspect is taught from the VII form.

School textbooks in English, as well as in Georgian give very poor information to the pupils around the voice category, that's why teachers have to offer various additional exercises to the class without which the pupils won't be able to have distinct idea about this difficult category of verb.

2.5. Georgian Learners' Problems in Studying the English Voice Category: the present subchapter describes the problems Georgian pupils face while studying the category of voice. The reason is the wrong organization of teaching process, namely the fact, that according to the curriculum the voice category isn't thoroughly studied at school, lessons have mainly the form of explaining study materials which seriously exceeds practical work. All these hinder conscious acquisition of material by the English language learners, improvement of knowledge and possibility of using it in practice.

2.6. Effective Methods for Teaching the Voice Category at the English Language Lesson: not only one peculiar method is given the absolute priority. Each method has a positive or negative impact. Consequently, none of the methods should be completely ignored while teaching grammar and its separate aspects, that's why they should be combined by the educator. However, it's clear, that the usage of all methods is less advisable. Based on the experiment results two of the teaching methods have been considered to be the most effective. They are: the Grammar-Translation Method and the Communicative Method.

Using Grammar-Translation Method is very effective especially when the English language is taught in non-native environment and in case it is used in combination with the Communicative Language Teaching, the results will be efficient enough in view of teaching/studying the grammatical category of voice.

2.7. Effective Teaching/Authentic Texts and Specificity of Exercises in Teaching Grammatical Category of Voice: studying different aspects of grammar is impossible only by considering and making separate sentences. The best way for acquiring grammar is to use complete (whole) texts with the form of contexts. In spite of the fact that the texts serve for explaining distinct grammatical aspects, they demonstrate lexical material and reveal the possibility of making structurally correct texts.

Teaching the grammatical category of voice is based on three main sources of teaching/non-teaching materials. They are:

- School Text-Books;
- Authentic Materials;

- Additional Materials (modified, adapted texts, exercises etc).

Successful teaching of any grammatical item, as well as the grammatical category of voice is possible only in case of co-existence of all three resources. The usage of only textbooks is not enough for introducing the peculiarities of the grammatical voice category. They constantly need to be adapted in a desirable context.

According to our experiment, the usage of non-teaching, authentic material (news, advertisements, newspaper articles, brochures) in class turned out to be the most effective ones. Hence, it follows that the English language teacher has no right to slacken at present. S/he should become active and urgently combine the author's functions as well in order to be able to make additional materials and effectively use them in combination with the schoolbook.

Chapter 3. Problems of Teaching Voice Category at Schools (Based on the English Language Grammatical Material) – Research Outcomes and Analysis

Our experiment intended to verify the hypothesis of our study, to convince us in the efficiency of the teaching methods used by us and to clear up the difficulties faced by the Georgian pupils while studying voice category at schools, in addition to work out those teaching/non-teaching materials (exercises/activities) or proper drills which will considerably increase efficiency of teaching grammatical voice category at schools.

Description of Short-term Experiment

We fulfilled the research on two stages. In order to study the abovementioned problem thoroughly we carried out the short-term experiment (4 weeks) before the long-term one at several public schools of Telavi in November 2013. Short-term experiment had the form of questionnaire; we made special questions for pupils and teachers too. 80 respondents, in total, took part in the experiment, amongst: 20 English language teachers and 60 pupils, who were between 14-16 years. As the introduction of the English voice category begins in the IX form the starting-point in our case was exactly that class, though, we distributed questionnaires among the X grade pupils as well, because they have already studied the mentioned material and could give respond to the questionnaires.

Anonymity in questionnaires was fully preserved. They aimed, on the one hand to find out what kind of exercises was more or less preferable for students in relation with the category of voice and on the other hand, to reveal what kind of activities were approved by the students from teacher's

point of view. The questionnaire included exercises fit for developing all four-language skills – writing, reading, speaking and listening.

According to the experiment, students' opinions regarding the exercises coincided with teachers' viewpoints with a little difference. Short-term experiment outcomes made it urgent and prospective to conduct wider and long-term research.

The Process of Long-term Experiment and Analysis of the Research Outcomes

The research took place at Telavi public school №3 as well as in the village school (Kurdgelaure Public School) on basic level – IX forms. We chose IX grade as a target group for our experiment because teaching the grammatical category of voice begins exactly from that stage. We considered that it would be easier to clear up the difficulties revealing in teaching the category of voice. In order for the research not to be very short we carried out it on two stages (I stage – October-December, 2013; II stage – October-December, 2014; two semesters in total = 1 academic year). 60 pupils participated in the research, 30 in 2013 and 30 students – in 2014. Consequently, we had two experimental and two control groups.

We observed the ethical norms. We took the right for carrying out the research from the directors of the schools, English language teachers and parents of the pupils; we informed them about the anonymity of the experimental pupils.

With the purpose of verifying the **internal validity** of the experiment: Pre-test was held among the students for defining their level of knowledge about the grammatical category of voice. Later the mid-term test and the final tests were conducted in the same target groups. In spite of the fact, that pupils start learning voice from the IX form and practically they should have starter level of knowledge at the beginning, we still made a pre-experimental testing for elucidating if any pupil had a distinct idea in relation with the mentioned problem. It turned out that only several students (only those, who had tutors) had a vague knowledge of the voice category from both target groups (experimental/control). As for the mid-term and final tests, they were of similar complexity for both groups. We made tests in 2 versions to decrease attempts of scribing. The test results were assessed via 40 point system. We used the same principal even at the second stage of our research (in 2014).

Except of the textbook, we used additional authentic materials in experimental group as well, including the news, internet, newspaper materials, such as: articles, advertisements, reports about sport, culture, and congratulation cards, etc. We were looking through and examining the materials before using them in class, ascertaining their compliance with the research goals and objectives. The pupils were doing writing, speaking and listening exercises. Experimental group lessons were very interesting and entertaining, in which even the weak students were actively involved.

Newspaper articles and their headlines searched by us, as well as brochures including information about spending Christmas/New Year holidays in different countries which contained plentiful passive voice constructions turned out to be very entertaining for pupils. In parallel with the authentic materials, we were using different modified exercises in experimental group. We did our best to make the study process of learning voice category easier to the students by means of introducing diverse practical exercises/drills. We consider that our work was fruitful and we managed to increase pupils' motivation towards the study process.

After the experiment, we statistically processed the testing results. We calculated the points, average mean and standard deviation by using SPSS program. The same program was used for constructing the diagrams too.

Conclusions and Recommendations

Based on the abovementioned issues we have summarized the following conclusions and recommendations:

1. Grammar, as the combination of rules, for linking words and constructing sentences in a correct way plays an important role in the process of teaching/studying the language;
2. While explaining grammatical aspects there is no need of teaching all nuances. Attention should be paid only on those grammatical peculiarities which should be known by the pupils;
3. As a rule, language learners have a negative disposition towards the grammar lesson, they are afraid of making grammatical errors. That's why grammatical aspects should be explained in combination with the general theoretical course of the English language and not at the separate "grammar lesson";
4. Using all existing methods isn't advisable while explaining grammatical material, because their usage is depended on the content of the grammatical material to be explained, learners' age and traits;

5. Disposition is of great importance in learning the English language. With the purpose of changing negative attitude towards grammar with the positive one it's essential to diversify teaching methods and use interesting, entertaining materials. Positive attitudes are the guarantee of acquiring the English language successfully;
6. Motivation bears the greatest importance in the process of acquiring the English language. Student's motivation is increased if they observe that the teacher tries to help them in achieving success and on the contrary, is decreased if they regard, that teacher's priority is to judge-evaluate only the outcomes;
7. Our experiment has shown that using authentic materials (news, advertisements, brochures and etc.) considerably increases the motivation of the language learner at the grammar lesson;
8. The problem of the grammatical category of voice is absolutely different in the English and Georgian languages. From this point of view it should be mentioned, that teaching grammatical voice is rather easier in English than in Georgian, though, it is still characterized with distinct peculiarities;
9. The fact that the text-books give very poor information to the pupils concerning the voice category teachers have to use great effort in order to give as many exercises as possible and diversify the lessons;
10. From the existing basic methods mainly the Grammar-Translation and the Communicative Language Teaching methods turned out to be most effective while teaching the voice category;
11. According to our experiment, the exercises/activities introduced by us have made the pupils more active, motivated and self-confident. Moreover, they changed their negative attitude towards the grammar lesson, decreased the feeling of fear while making grammatical errors.

The presented dissertation reviews the linguistic and methodological aspects of teaching the voice category. It promotes increasing the efficiency of teaching voice at schools, on basic level, that's why we recommend the teachers of the English language to use the strategies and methods used by us, as well as the specificity of making exercises/drills turned out to be sufficiently effective in case of conducting our experiment.

შესავალი

ინგლისური ენის საერთაშორისო ენადა აღიარება ეს 21-ე საუკუნის რეალობაა. ინგლისურის ცოდნა დღესდღეობით ესოდენ მნიშვნელოვანი გახდა, ვინაიდან ადამიანებმა გააცნობიერეს, რომ ამ ენის ცოდნა არის ერთგვარი „საშვი“ უკეთესი კარიერისაკენ, სხვადასხვა სფეროში უფრო პროგრესული ცოდნის მიღებისა და, რა თქმა უნდა, საერთაშორისო ურთიერთობების ეფექტიანად წარმართვისათვის. საქართველოშიც, როგორც მსოფლიოს სხვა პროგრესულად განვითარებად, თუ მაღალ დონეზე განვითარებულ ქვეყნებში ინგლისური ენის ცოდნა ძალზე მნიშვნელოვანია, მაგრამ, ამავე დროს, მისი შესწავლა მეტად შრომატევადი და რთული პროცესია.

უცხო ენის შემსწავლელები ამტკიცებენ, რომ მთავარი დაბრკოლება, რომელსაც ენის შესწავლის პროცესი ჩიხში შეჰყავს, სამიზნე უცხო ენის სირთულე და ენობრივი ალღოს უქონლობაა. თანამედროვე ენათმეცნიერები კი გვპასუხობენ: ენის შესწავლას დამოკიდებულებას უფრო უნდა ვუმაღლოდეთ, რომელიც წარმატებას განაპირობებს და არა ალღოს. არც ერთი ენა არ არის რთული, ისინი, უბრალოდ, მშობლიურისგან განსხვავებულია.

როგორც ყველა ენას, ინგლისურსაც თავისი გრამატიკა გააჩნია, რომლის გარეშეც ენის არსებობა, ფაქტობრივად, შეუძლებელია. ინგლისურ ენაზე კომუნიკაციის დასამყარებლად აუცილებლად უნდა ვფლობდეთ, პირველ რიგში, ენას და, რა თქმა უნდა, მის გრამატიკასაც. გრამატიკული თავისებურებების გასაცნობიერებლად კი უნდა გვესმოდეს რას ნიშნავს ცნება „გრამატიკა.“ იგი (ბერძნ. grammatike) თავდაპირველად ნიშნავდა „კითხვისა და წერის ხელოვნებას“ და, ამდენად, იგი განათლების ერთ-ერთი მაჩვენებელი იყო. გრამატიკა ისწავლებოდა როგორც ცალკე საგანი. იგი სწავლების მიზანს წარმოადგენდა. შემდგომ პერიოდში ცნებამ „გრამატიკა“ როგორც ენათმეცნიერებაში, ისე ენების სწავლებისას, ახალი შინაარსი შეიძინა: 1) ენის გრამატიკული წყობა, 2) ენათმეცნიერების ნაწილი, რომელიც გრამატიკულ წყობას შეისწავლიდა, 3) სიტყვათა ცვლის წესების ერთიანობა. XX საუკუნის ბოლოს კი

„გრამატიკა“ ახალ-ახალი მნიშვნელობით გამოიყენება: თეორიული, აღწერილობითი, ნორმატულ-აღწერილობითი, სასწავლო, დიდაქტიკური.

გრამატიკის როლი უცხოური ენების სწავლებაში იცვლებოდა სხვადასხვა ფაქტორის ზეგავლენით: ლინგვისტიკის თეორიის ევოლუციის შესაბამისად, უცხოური ენების სწავლების პრაქტიკული შედეგების გათვალისწინებითა და განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ზეგავლენით. იყო მცდელობა გრამატიკის სწავლების როლის შემცირების, ან სრული იგნორირებისა, რაც დღესაც შეიმჩნევა როგორც ქართულ, ისე უცხოენოვან სახელმძღვანელოებში, სადაც გრამატიკული ასპექტების ახსნას ძალზე მცირე დრო აქვს დათმობილი და რაც გარკვეული სირთულეების წინაშე აყენებს ქართველ შემსწავლელებს.

ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ მშობლიური ენის გრამატიკის საფუძვლიანი ცოდნა სხვა ენათა დაუფლებასაც უწყობს ხელს. მშობლიური ენის გრამატიკული წესების, გრამატიკული კატეგორიებისა და კანონების ცოდნა და მათი არამშობლიური ენის გრამატიკულ წესებთან, კანონებთან, კატეგორიებთან შედარება-შეპირისპირება უფრო გასაგებსა და მისაწვდომს ხდის მოსწავლეთათვის არამშობლიური ენის მასალას და აადვილებს მის დაუფლებას. თუმცა, ჩვენს შემთხვევაში, გვარის კატეგორიის საკითხი იმდენად რთულადაა ქართულ ენაში წარმოდგენილი, რომ ინგლისური გვარის კატეგორიასთან შეპირისპირებისას მოსწავლეები გარკვეულ დაბნეულობას განიცდიან. ეს საკითხი ინგლისურ ენაში გაცილებით მარტივად დგას, თუმცა, თავისებურებებით ისიც ხასიათდება და მისი შესწავლისას ქართველი შემსწავლელები გარკვეულ სირთულეებს მაინც აწყდებიან.

ყოველივე ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით, ჩვენ წინაშე გამოიკვეთა შემდეგი **საკვლევი პრობლემა**: ზოგადად, უცხო ენის გრამატიკის და, კერძოდ, გვარის კატეგორიის შესწავლა/სწავლება მეტად რთული პროცესია, ვინაიდან უცხოური და მშობლიური ენების გრამატიკულ სისტემებს შორის არსებული განსხვავება მეტად დიდ სიძნელეებს უქმნის ინგლისური ენის ქართველ შემსწავლელებს. პირადად გამოცდილებამ და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სასწავლო პროცესზე

დაკვირვებამ განაპირობა ის, რომ საკვლევ თემად ავირჩიეთ გვარის სწავლების პრობლემატიკა საბაზო საფეხურზე (IX კლასში), ანუ იმ ეტაპზე, როდესაც პირველად იწყება გვარის კატეგორიის შესწავლა.

თემის აქტუალობა: როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გრამატიკის ამა თუ იმ ასპექტის შესწავლა და მის თავისებურებებში გარკვევა გარკვეულ სირთულეებთანაა დაკავშირებული. ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდ სირთულეს წარმოადგენს ზმნის ერთ-ერთი კატეგორიის – გვარის სწავლა/სწავლება. ამ პრობლემის მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, სწავლების არასწორი ორგანიზაციაა, კერძოდ, ის, რომ სასწავლო პროგრამის თანახმად, სკოლაში საფუძვლიანად არ ხდება გვარის კატეგორიის შესწავლა. საგაკვეთილო პროცესი ძირითადად ახსნიითი მუშაობით შემოიფარგლება; ნაკლები დრო ეთმობა მასალის განმტკიცებას, რაც რამდენადმე ხელს უშლის ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ მასალის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის განმტკიცებასა და პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობას. სწორედ ამიტომ, საჭიროა ძველი მეთოდების ახლით ჩანაცვლება და ისეთი დავალებებისა თუ აქტივობების შეთავაზება საგაკვეთილო პროცესში, რომლებიც გარკვეულწილად გაამარტივებს ზმნის ამ ურთულესი კატეგორიის საკითხში გარკვევას.

კვლევის ობიექტს წარმოადგენს საჯარო სკოლის მეცხრე კლასში ინგლისური ენის გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებისას დამატებითი ავთენტური მასალების გამოყენება. აგრეთვე, საჭირო სტრატეგიების ძიება, რომელიც რეალიზდება აქტივობების სახით გაკვეთილზე და, საბოლოოდ, გვარის სწავლების პროცესის წარმატებით განხორციელებას განაპირობებს.

კვლევის მიზანია გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლების პროცესში წამოჭრილი სირთულეების გამოვლენა და ისეთი სასწავლო/არასასწავლო მასალების (აქტივობები, დავალებები) და მასთან თანხვედრაში შემუშავებული სავარჯიშოების მოძიება, რომლებიც მნიშვნელოვნად გაზრდის გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლების ეფექტურობას სკოლებში.

კვლევის საერთო მიზნიდან გამომდინარე, ნაშრომში ეტაპობრივადაა გადაჭრილი შემდეგი კონკრეტული ამოცანები:

1. ფსიქოლოგიური ასპექტით – გრამატიკული ასპექტების ახსნის თავისებურებები და თანამედროვე მიდგომები; გრამატიკა, როგორც „ნეგატიური სინდრომი“ და მისი დაძლევის საშუალებები; სწავლის მოტივაციის გაზრდა.

2. პედაგოგიური ასპექტით – გრამატიკული მასალის ახსნისათვის საჭირო სწავლების ძირითადი მეთოდები; მასწავლებლის როლი და მოსწავლის ჩართულობა გრამატიკული ასპექტების ახსნის პროცესში ინგლისური ენის გაკვეთილზე.

3. ლინგვისტური ასპექტით – გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი ინგლისურსა და ქართულ ენებში; გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში; ინგლისური გვარის დასწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები.

4. მეთოდური ასპექტით – გვარის საკითხი ინგლისურ და ქართულ სახელმძღვანელოებსა და სასწავლო პროგრამაში; გვარის კატეგორიის სწავლებისათვის საჭირო ეფექტური მეთოდების შერჩევა; ეფექტური სასწავლო/არასასწავლო (ავთენტური) ტექსტებისა და სავარჯიშო დავალებების სპეციფიკის გათვალისწინება გვარის სწავლებაში.

ნაშრომში გამოყენებულია კვლევის შემდეგი ფორმები და მეთოდები:

- საკვლევი თემის ფარგლებში არსებული პედაგოგიური, მეთოდური, ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური ლიტერატურისა და გამოცდილების შესწავლა-ანალიზი;
- გრამატიკული გვარის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში;
- საჯარო სკოლის, კერძოდ, მეცხრე კლასის ინგლისური და ქართული ენების სახელმძღვანელოებისა და მის კომპლექტში შემავალი ყველა მასალის შესწავლა/ანალიზი;
- ანკეტირება (კითხვარების შემუშავება და გამოყენება);

- ინგლისური ენის მასწავლებლებისა და მოსწავლეების ინტერვიუება გაკვეთილზე გვარის კატეგორიასთან დაკავშირებული დავალებების უპირატესობასთან დაკავშირებით;
- მეცხრე კლასში ინგლისური ენის გაკვეთილებზე დაკვირვება;
- ექსპერიმენტული სწავლება საბაზო საფეხურის ინგლისური ენის შემსწავლელებთან;
- ექსპერიმენტის შედეგად მოპოვებულ მონაცემთა შეგროვება და მათი დამუშავება;
- შედეგების შეჯამება, მათზე მსჯელობა.

კვლევის სპეციფიკიდან და საკვლევი ობიექტის კომპლექსურობიდან გამომდინარე, შეირჩა კვლევის შერეული მეთოდოლოგია – რაოდენობრივი და თვისობრივი კვლევა, რადგან ამ ორი მიდგომის სინთეზი საშუალებას იძლევა, საკითხი უფრო ღრმად შევისწავლოთ და ძირეულად განვიხილოთ კვლევის პროცესში გამოვლენილი ცალკეული საკითხები. შესაბამისად, შეირჩა რაოდენობრივი და თვისობრივი კვლევის მეთოდები – ანკეტირება, დაკვირვება, მიღებული მონაცემების ანალიზი, ანკეტების შინაარსობრივი ანალიზი და ინტერპრეტაცია. მიუხედავად იმისა, რომ ანკეტირების შედეგად მივიღეთ სტატისტიკური მონაცემები, დაკვირვების ობიექტის სიმცირის გამო შეუძლებელია მიღებული მონაცემების სრული სანდოობით განზოგადება. სწორედ ამიტომ გამოვიყენეთ თვისობრივი კვლევის მეთოდი – მონაცემთა შინაარსობრივი ანალიზი და ვერბალური ინტერპრეტაცია, რათა მოხდეს კვლევის შედეგად მიღებული სტატისტიკური მონაცემების უფრო ეფექტიანი გამოყენება და ვალიდურ დასკვნებამდე მისვლა.

ნაშრომზე კვლევის დროს გავეცანით სამეცნიერო ლიტერატურას და მასზე დაყრდნობით შევიმუშავეთ ჰიპოთეზა და დებულებები, რომელთა დამტკიცებასაც ჩვენი კვლევა ისახავდა მიზნად.

კვლევაში წამოყენებული **ჰიპოთეზა**: გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლების ეფექტურობა მნიშვნელოვნად გაიზრდება, თუ:

- საგაკვეთილო პროცესში გათვალისწინებული იქნება, ზოგადად, გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური თავისებურებები;
- სისტემატური პრაქტიკის გზით დაძლეული იქნება ის სირთულეები, რომლებიც ვლინდება ქართველი მოსწავლეების მხრიდან ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლისას;
- გამოყენებული იქნება ისეთი ტიპის დავალებები და სავარჯიშოები, რომლებიც გამოიწვევს მოსწავლეთა დაინტერესებას და, შესაბამისად, მათ აქტიურ ჩაბმას საგაკვეთილო პროცესში. ყოველივე ეს კი მნიშვნელოვნად აამაღლებს მათ მოტივაციას აღნიშნული საკითხის შესწავლის მიმართ;
- სწორად მოხდება ახალი მასალის მიწოდების მეთოდოლოგიის შერჩევა;
- მოსწავლეთა ნამუშევრების შეფასებისას უმთავრესად ყურადღება გამახვილებული იქნება დაშვებული შეცდომების ხარისხზე (პრაგმატულობაზე) და არა მათ რაოდენობაზე.

საკვლევი საკითხის ირგვლივ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის გაცნობის შედეგად და, ასევე, ჩვენი შეხედულებების მიხედვით, დასაცავად გამოტანილია შემდეგი დებულებები:

- ინგლისური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნისას სასურველია ყურადღება გამახვილდეს მხოლოდ იმ გრამატიკულ თავისებურებებზე, რომლის ცოდნაც აუცილებელია მოსწავლეებისათვის;
- ჩვენი აზრით, დაუშვებელია მოსწავლეებთან ცნება „გრამატიკის გაკვეთილის“ გაჟღერება, რადგან ეს გარკვეულ შფოთვას იწვევს მოსწავლეებში;
- გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების პოზიტიურით შეცვლის მიზნით,

აუცილებელია, სწავლების მეთოდების გამრავალფეროვნება და საინტერესო, სახალისო საშუალებების გამოყენება ადეკვატური დავალებებისა, თუ სავარჯიშოების სახით;

- ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები და სხვა) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას გრამატიკის გაკვეთილზე და ხელს უწყობს გრამატიკისადმი არსებული უარყოფითი დამოკიდებულებების გაქარწყლებას;
- საჭიროა მოსწავლე უზრუნველყოთ სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოებით/დავალებებით, რომლებიც დაფუძნებული იქნება ისეთ ავთენტურ მასალებზე, როგორებიცაა: ინტერვიუები, ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები, მისალოცი ბარათები და ა.შ. ზოგჯერ, თვით სავარჯიშოები წარმოადგენენ გვარის სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების ეფექტურ საშუალებებს.

ნაშრომის **მეცნიერული სიახლე**: გრამატიკული გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდა სკოლებში სწავლების პროცესში წამოჭრილი სირთულეების გამოვლენისა და მათ აღმოსაფხვრელად მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა ეფექტური, სახალისო დავალებებისა თუ აქტივობების გამოყენების გზით.

კვლევის **თეორიული ღირებულება**: წარმოდგენილი დისერტაცია არის კიდევ ერთი ნაშრომი, რომელიც მიმოიხილავს ინგლისური ენის გრამატიკის და, კერძოდ, გვარის კატეგორიის შესახებ არსებულ ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ, ლინგვისტურ თუ მეთოდურ ლიტერატურას; ახდენს არსებული ცოდნის ახლებურად გააზრებას თანამედროვე მოთხოვნებთან შესაბამისობაში. იგი ხელს უწყობს გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდას სკოლებში საბაზო საფეხურზე.

კვლევის **პრაქტიკული ღირებულება**: ნაშრომში ჩამოყალიბებული მეთოდოლოგია მიზნად ისახავს საბაზო საფეხურზე გვარის სწავლების მეთოდის გაუმჯობესებას, პრობლემების შემცირებას; უფრო ეფექტურს ხდის გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებას ინგლისური ენის გაკვეთილზე; აიოლებს გრამატიკულად გამართული წინადადებების აგებას აქტიური/პასიური გვარის ფორმების გამოყენებით. იგი არანაკლებ დახმარებას გაუწევს დამწყებ თუ გამოცდილ მასწავლებლებს პირად პრაქტიკაში.

დისერტაციის სტრუქტურა: დისერტაცია შედგება შესავლის, 3 (სამი) თავის, დასკვნა-რეკომენდაციის, ბიბლიოგრაფიისა და დანართისაგან. პირველი თავი მოიცავს 5 (ხუთ) ქვეთავს, მეორე თავი 7 (შვიდ) ქვეთავს, ხოლო ბოლო თავი – 3 (სამ) ქვეთავს, რომელშიც აღწერილია ექსპერიმენტის მსვლელობა და მიღებული შედეგები. დისერტაციის დანართები (7 დანართი) მოიცავს: ბროშურებს, მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ანკეტირების შედეგებს, კლასში შეტანილი სავარჯიშო დავალებების ნიმუშებს და სხვა.

თავი 1. გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური ასპექტები

1.1. ინგლისური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნის თავისებურებები და თანამედროვე მიდგომები

სხვადასხვა ეროვნების ხალხი სხვადასხვა ენაზე საუბრობს და თითოეულ მათგანს საკუთარი გრამატიკა აქვს, რომლის გარეშეც ვერცერთი ენა ვერ იარსებებს. გრამატიკა, როგორც წესების კრებული, სიტყვების ერთმანეთთან დასაკავშირებლად და წინადადებების სწორად ასაგებად ძალზე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ენის სწავლა/სწავლების პროცესში. გრამატიკის სწავლების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს სწორედ ის, რომ იგი ეხმარება ენის შემსწავლელს მისთვის საინტერესო ენის ბუნების აღმოჩენაში. ეს კი გულისხმობს იმას, რომ ენა მოიცავს იმ განსაზღვრულ ელემენტებს, რომლებიც ხელს უწყობენ ჩვენ მიერ თქმულის, წაკითხულის, გაგონილისა თუ დაწერილის გასაგებად გადმოცემას. ფოლოქის და ვოლერის (Pollock and Waller, 1999, 2) მიხედვით, გრამატიკა ენაში ჩაქსოვილი ფაქტურაა. იმისათვის, რომ დავამყაროთ კომუნიკაცია უცხო ენაზე, კერძოდ კი, ინგლისურ ენაზე, უნდა ვფლობდეთ პირველ რიგში, ენას და, რა თქმა უნდა, მის გრამატიკასაც.

ინგლისური ენის გრამატიკის სწავლებისას სამი რამ უნდა გავითვალისწინოთ: გრამატიკა – როგორც წესები, გრამატიკა – როგორც ფორმა და გრამატიკა – როგორც რესურსი. უცხო ენის ბევრი შემსწავლელისათვის გრამატიკა ხშირად ასოცირდება წესების შესწავლასთან. მასწავლებლების ნაწილი მიიჩნევს, რომ წესები ის საძირკველია, რომელზეც მოსწავლეთა ცოდნა იგება. ზოგიერთი მათგანი ფიქრობს, რომ გრამატიკა ერთ-ერთი იმ რესურსთაგანია, რომელიც ენას გააჩნია კომუნიკაციის დამყარების ხელშეწყობისათვის.

ინგლისური ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნისას არ არის საჭირო ინგლისური ენის გრამატიკის ყველა ნიუანსის სწავლება. ყურადღება უნდა

გამახვილდეს მხოლოდ იმ გრამატიკულ თავისებურებებზე, რომლის ცოდნაც აუცილებელია მოსწავლეებისთვის. ამასთანავე, ახალი გრამატიკული საკითხის ახსნისას საჭიროა წარმოვაჩინოთ მისი ორი განსხვავებული ასპექტი: ფორმა და გამოყენება. „ფორმა“ გულისხმობს ერთეულის გრამატიკულ ფორმას და წესებს, ხოლო „გამოყენება“ – კონტექსტს. კონტექსტი ის ინფორმაციაა, რომელსაც მოსწავლე თავისი შედგენილი წინადადებებით გადმოსცემს. ეს შეიძლება იყოს ფაქტები მათი ოჯახების, მეგობრების, გამოცდილებების შესახებ.

გრამატიკის სწავლებისას, ასევე, უნდა გავითვალისწინოთ მისი ეფექტიანობა (efficiency) და შესაბამისობა (appropriacy). „ეფექტიანობა“ (efficiency), თავის მხრივ, ორ ფაქტორს მოიცავს: ეკონომიურობა (economy) და სიადვილე (ease). აქედან, „ეკონომიურობა“ ენის სწავლების ძირითადი ფაქტორია. მასწავლებლები ეკონომიურები უნდა იყვნენ გაკვეთილის დაგეგმვისა და რესურსების გამოყენების თვალსაზრისით. „სიადვილის“ ფაქტორი გულისხმობს, რომ რაც უფრო ადვილია დავალება, მით უფრო უკეთესია ის. რაც შეეხება „შესაბამისობას“, იგი მოიაზრებს, თუ რამდენად შესაბამისობაშია ამა თუ იმ გრამატიკული ასპექტის ახსნა მოსწავლეთა ასაკთან, მათი ცოდნის დონესთან, ინტერესებთან, წინა სასწავლო გამოცდილებასთან და, აქედან გამომდინარე, მათ პერსპექტივებთან, საგანმანათლებლო კონტექსტთან, ანუ კერძო სკოლისა თუ სახელმწიფო სკოლის მოთხოვნებთან (ციციშვილი, ნიჟარაძე, დარჩია, თევზაია, ტყავაშვილი, 2006, 140-143).

გრამატიკული ასპექტების სრულყოფილად ასახსნელად ჰარმერი (Harmer, 2001, 80) გვთავაზობს ახალ PPP მოდელს, რომელიც მოიცავს სამ ფაზას: პრეზენტაციას (Presentation), პრაქტიკას (Practice) და წარმოებას (Production). გოუერს, ფილიპს და უოლთერს (Gower, Phillips & Walters, 1995, 126) მიაჩნიათ, რომ სამი PPP მოდელი განსაკუთრებით სასარგებლოა იმ მოსწავლეებისათვის, რომელთა ცოდნის დონეც დაბალია და რომელთათვისაც ენობრივი ერთეულების დიდი ნაწილი სრულიად ახალი და უცხოა.

აღნიშნული სამი ფაზიდან „პრეზენტაცია“, ჩვეულებისამებრ, გულისხმობს მოსწავლეთათვის ახალი ენობრივი ერთეულების გაცნობის საშუალებებს (ხერხებს, გზებს), რომლებსაც მასწავლებელი იყენებს ახალი მასალის ახსნისას“ (ციტირებულია სკრივენერისაგან, Scrivener, 1994, 271). ამ ეტაპზე მასწავლებელი ხსნის ახალ საკითხს მხოლოდ იმიტომ, რომ გამოარკვიოს მოსწავლეების მანამდე არსებული ცოდნა. ამისათვის კი მას შეუძლია აჩვენოს მოსწავლეებს სურათი, აღწეროს რაიმე ინციდენტი ან გამოიყენოს ფიზიკური ქესტიკულაცია, რომელსაც მოჰყვება კითხვა-პასუხი და დისკუსია (Harmer, 2001, 80). როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პრეზენტაციას მოსდევს მეორე საფეხური – პრაქტიკა (Practice), რომლის დროსაც ენის შემსწავლელელები ცდილობენ თავად ივარჯიშონ შესწავლილ ენობრივ ერთეულებზე ისეთი კონტროლირებადი აქტივობების საშუალებით, როგორებიცაა: გუნდური გამეორება, ინდივიდუალური გამეორება, მასტიმულირებელი სავარჯიშოები და სხვა. მოსწავლეები ვარჯიშობენ იმ საკითხებზე, რომლებსაც მასწავლებელი ავალბთ და რაც გამორიცხავს ყოველგვარ კრეატიულობას მათი მხრიდან. გარდა ამისა, მასწავლებელი ასწორებს მათ მიერ დაშვებულ ყველა შეცდომას. მესამე საფეხური არის – წარმოება (Production), რომლის დროსაც ენის შემსწავლელელები ფაქტობრივად დამოუკიდებლად ადგენენ ახალ წინადადებებს. ამ საფეხურს, ასევე, ეწოდება პირდაპირი კრეატიულობა, რადგან მოსწავლეები საკუთარ შემოქმედებით უნარს ავლენენ სხვადასხვა აქტივობის საშუალებით. მაგალითად: მოსწავლეებს შეიძლება დაევალოთ რაიმე სიტუაციის აღწერა ან პატარა თხზულების დაწერა ახალი ენობრივი ერთეულების გამოყენებით. სწორედ ასე გამოიყენება PPP მოდელი ინგლისური ენის გრამატიკის სწავლებისას. ასევე, უნდა ითქვას, რომ იგი არ გულისხმობს მხოლოდ გრამატიკული მასალის პრეზენტაციას, შემდეგ პრაქტიკას და ბოლოს წარმოებას, არამედ ეს მოდელი იძლევა ყოველივე ზემოაღნიშნულის ეფექტიანი და კრეატიული გზით განხორციელების საშუალებასაც. PPP მოდელი კვლავ აქტიურად გამოიყენება, როგორც ძირითადი საშუალება ახალი ენობრივი ფორმების სწავლებისას (Harmer, 2001, 82).

გრამატიკული ასპექტების ახსნა, ასევე, შესაძლებელია ორი ძირითადი მიდგომის გამოყენებით – დედუქციის და ინდუქციის გზით. პარადოვსკი (Paradowski, 2007, 110) განმარტავს, რომ დედუქცია ეს არის სწავლების გზა, როდესაც ხდება ჯერ გრამატიკული წესების პრეზენტაცია და შემდეგ მოსდევს მაგალითები, ანუ დედუქცია მიდის წესიდან მაგალითისაკენ (ზოგადიდან კერძოსაკენ). გოლინი (Gollin, 1998, 88) ამტკიცებს, რომ ენის დაუფლება დედუქციურია, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებელი იძლევა წესს ფორმულის სახით, რომელსაც მოსწავლეები იყენებენ წინადადებების ასაგებად. გოლინი ასევე აღნიშნავს, რომ ტრადიციული გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდიც სწორედ დედუქციურ მიდგომას ეყრდნობა.

დედუქციური მიდგომის გამოყენებისას მიშელ სვონი (ციტირებულია სორნბერისთან Thornbury, 1999, 32) გვამღევს გრამატიკული წესის ახსნის შემდეგ დირექტივებს:

1. წესები უნდა იყოს ზუსტი;
2. წესები ნათლად უნდა გვიჩვენებდეს მოცემული ფორმის გამოყენების ლიმიტს/ზღვარს;
3. წესები აუცილებლად უნდა იყოს ყველასათვის გასაგები;
4. წესები უნდა იყოს მარტივი;
5. წესები უნდა მოიცავდეს ენის შემსწავლელებისათვის უკვე ცნობილ ცნებებს;
6. წესები, რა თქმა უნდა, უნდა იყოს სათანადო (რელევანტური).

რაც შეეხება ინდუქციურ მიდგომას, მას მეორენაირად წესის აღმოჩენის სწავლებასაც უწოდებენ. იგი, პირიქით, მაგალითიდან წესისაკენ მიდის, ანუ კერძოს განზოგადებას გულისხმობს. მასწავლებელი ხსნის გრამატიკულ ასპექტს მაგალითების გამოყენებით და შემდეგ მოსწავლეებს ავალებს მათზე დაყრდნობით გრამატიკული წესის შემუშავებას. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეებს მზა წესები კი არ ეძლევათ, არამედ თვითონ უხდებათ მათი აღმოჩენა. ინდუქციურ მიდგომას ემყარება სწორედ კომუნიკაციური მეთოდი (Gollin, 1998, 88).

ინდუქცია დედუქციასთან შედარებით მეტ დროს მოითხოვს. დედუქციის გამოყენება მიზანშეწონილია, თუ გრამატიკული მოვლენა მარტივია (მაგალითად, მრავლობითი რიცხვის, ზმნიზედის შედარებითი ხარისხის წარმოება). მაღალ კლასებში მიზანშეწონილია დედუქციის გამოყენება, ვინაიდან მოსწავლეებს უკვე კარგად აქვთ განვითარებული აბსტრაქტული აზროვნება.

გრამატიკული მოვლენის ახსნა დედუქციით ან ინდუქციით დამოკიდებულია როგორც ფსიქოლოგიურ და ლინგვისტურ, ისე პედაგოგიურ ფაქტორებზეც. ლინგვისტურ ფაქტორში იგულისხმება მშობლიურ ენაში ინგლისური ენის გრამატიკული მოვლენის ანალოგის არსებობა/არ არსებობა, გრამატიკული კატეგორიის ცოდნა/არ ცოდნა. ფსიქოლოგიური ფაქტორი ითვალისწინებს მოსწავლეთა აზროვნებისა და გონებრივი ოპერაციების განვითარების დონეს, პედაგოგიური კი მოიაზრებს დროის ფაქტორს, ინგლისური ენის სწავლების კონკრეტულ პირობებს (მაგ., მოსწავლეთა რაოდენობა). ამა თუ იმ გრამატიკული ასპექტის ახსნისას სამივე ეს ფაქტორი მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული (გიორგობიანი, კახიშვილი, მაცხოვნაშვილი, ქვლივიძე, 2004, 142).

გასათვალისწინებელია ის ფაქტიც, რომ ნებისმიერი გრამატიკული საკითხის ახსნამდე მასწავლებელს შეუძლია ჯერ მოსწავლეები შეამზადოს, შემდეგ გადავიდეს უშუალოდ მასალის ახსნაზე, ე.ი. მასწავლებელს შეუძლია ჩააბას მოსწავლეები „გამამხნეველ“ აქტივობებში. ეს ხერხი კი მოსწავლეებს მისცემს საშუალებას გარკვეული წარმოდგენა შეექმნათ ასათვისებელი მასალის ირგვლივ (Gomes, 2011, 27).

ბრაუნი (Brown, 2007, 425) აღნიშნავს, რომ ყოვლად დაუშვებელია მოსწავლეებთან ვახსენოთ ცნება „გრამატიკის გაკვეთილი“, რადგან ეს გარკვეულ შფოთვას იწვევს მოსწავლეებში. როგორც წესი, ენის შემსწავლელეები გრამატიკის გაკვეთილისადმი უარყოფითად არიან განწყობილნი, მათ ეშინიათ გრამატიკული შეცდომების დაშვების, ამიტომაც აუცილებელია, გრამატიკული ასპექტები ახსნილი იქნეს ინგლისური ენის ზოგად თეორიულ კურსთან კომბინაციაში და არა ცალკე გამოყოფილ „გრამატიკის გაკვეთილზე.“

ალენისა და ვალეთის (Allen & Valette, 1977, 82) შეხედულებით, ინგლისური ენის გრამატიკის ასახსნელად აუცილებელია, მოსწავლეები კარგად იცნობდნენ, პირველ რიგში, მშობლიური ენის გრამატიკულ ტერმინოლოგიას, რომელიც ყოველთვის წინ უნდა უსწრებდეს გრამატიკული ტერმინოლოგიის ახსნას ინგლისურ ენაზე. გარდა ამისა, ახალი გრამატიკული მასალის ახსნამდე უნდა მოხდეს წინა გაკვეთილზე ნასწავლი მასალის გამეორება, მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის სახელმძღვანელოები ამის საშუალებას არ იძლევა.

გრამატიკის სწავლება განსაკუთრებით ეფექტურია სხვადასხვა ავთენტური მასალის – მოთხრობის, სიმღერისა და ლექსის, ასევე, თამაშების გამოყენების დროს. ნოზაძე (Nozadze, 2012, 185) თავის სტატიაში „ინგლისური ენის გრამატიკის სწავლება თამაშებით,” აღნიშნავს, რომ გრამატიკის გაკვეთილზე მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს ისეთი აქტივობები, რომლებიც ერთდროულად სახალისოცაა და შემეცნებითიც; ანუ გართობასაც ემსახურება და სწავლისადმი მოტივაციის ამაღლებასაც. ინტერაქცია და ჯგუფური მუშაობა ხელს უწყობს მოსწავლეთა ინტერესის გაღვივებას და ინფორმაციის უკეთესად დამახსოვრების საშუალებას იძლევა. ნოზაძე მოგვიწოდებს, რომ თამაშების გამოყენებით გრამატიკის გაკვეთილი გახდება უფრო სახალისო და საინტერესო ჩვენი მოსწავლეებისათვის, რაც ყველა მასწავლებლის მიზანია.

აღსანიშნავია გრამატიკის როლი ოთხივე ენობრივი უნარ-ჩვევის – მოსმენა, საუბარი, კითხვა, წერა და ასევე ლექსიკის განვითარებაშიც. მოსმენასა და საუბარში გრამატიკა გადამწყვეტ როლს თამაშობს. იგი აუცილებელია გრამატიკულად გამართული წინადადებების საწარმოებლად (Corder, 1988; Widodo, 2004). კითხვის დროს გრამატიკა საშუალებას აძლევს ენის შემსწავლელებს გაიაზრონ წინადადებების ურთიერთკავშირი ნაწყვეტსა თუ ტექსტში. წერის დროს გრამატიკის ცოდნა აუცილებელია აზრების გასაგებად ჩამოყალიბების თვალსაზრისით. რაც შეეხება ლექსიკას, გრამატიკა ხელს უწყობს ლექსიკური ერთეულების კომბინაციას და სათქმელის გასაგებად გადმოცემას (Widodo, 2006, 122).

როგორც ვხედავთ, გრამატიკული ასპექტების ახსნასთან დაკავშირებული თავისებურებების ცოდნა ძალზე მნიშვნელოვანია, რომ ინგლისური ენის გრამატიკა უფრო საინტერესო და სახალისო გავხადოთ მოსწავლეებისათვის. ინდუქციური მიდგომის გამოყენება კლასს გამოაცოცხლებს და საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს თავად აღმოაჩინონ მათთვის საინტერესო ახალი ენობრივი ელემენტები. გარდა ამისა, ამა თუ იმ გრამატიკული ერთეულის ახსნისას მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს სხვადასხვა სურათი, ნახატი და საგანი. მათი საშუალებით მოსწავლეები არა მხოლოდ მოისმენენ, არამედ ვიზუალურადაც აღიქვამენ ახალ მასალას. ეს ყოველივე კი ხელს შეუწყობს გრამატიკის ეფექტიან სწავლებას.

1.2. გრამატიკული მასალის ახსნისათვის აუცილებელი სწავლების ძირითადი მეთოდები ინგლისური ენის გაკვეთილზე

ინგლისური ენის გრამატიკის სწავლებას მრავალსაუკუნოვანი ტრადიცია აქვს. გრამატიკული მასალის ასახსნელად მასწავლებელი მიმართავს სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებას. რას ნიშნავს სიტყვა „მეთოდი?“ “Methodos” ბერძნული სიტყვაა და ქართულად გზას, საშუალებასა და მოქმედების ხერხს ნიშნავს. ცნება „მეთოდი“ სხვადასხვანაირად განიხილება თანამედროვე მეცნიერებაში და, შესაბამისად, განსხვავებული შინაარსიც აქვს. მეთოდის ნაცვლად შეიძლება შეგვხვდეს „მიდგომა“ ან მეთოდოლოგია.

გიორგობიანს, კახიშვილს, მაცხოვნაშვილს, ქვლივიძეს (2004, 37) მიაჩნიათ, რომ „მეთოდი“ ორნაირი მნიშვნელობით იხმარება. ფართო გაგებით იგი უცხოური ენის სწავლების ზოგადი მიმართულებაა, უცხოური ენების სწავლების ერთიანი სტრატეგიაა. ვიწრო მნიშვნელობით კი, იგი მასწავლებლისა და მოსწავლის მოქმედებათა ფორმირების ერთობლიობას წარმოადგენს, რაც უზრუნველყოფს უცხოური ენების სწავლების მიზნების მიღწევას.

დაახლოებით ოთხი ათწლეულის წინ ედუარდ ენტონმა (Anthony, 1963) ტერმინი „მეთოდი“ განმარტა როგორც „ენობრივი მასალების მიწოდების სრულყოფილი გეგმა, რომლის ცალკეული ელემენტები ერთმანეთთან წინააღმდეგობაში არ არიან და ყველა ერთად დაფუძნებულია გარკვეულ მიდგომაზე“ (63-67).

რიჩარდსისა და როჯერსის (Richards & Rodgers, 2001, 33) შეხედულებით კი მეთოდი ეს არის ხერხებისა და საშუალებების განზოგადებული სისტემა, რომელსაც მასწავლებელი იყენებს დასახული მიზნების მისაღწევად. იგი აერთიანებს სასწავლო პროგრამას, სწავლისა და სწავლების აქტივობათა სახეებს, მოსწავლეებისა და მასწავლებლის როლს საგაკვეთილო პროცესში, სასწავლო მასალის როლს.

რამდენადაც უცხო ენის გრამატიკის დაუფლება მეტად რთული პროცესია, ინგლისური ენის გაკვეთილზე მასწავლებელი მუდმივად ცდილობს მოსწავლეების აქტიურად ჩაბმას სასწავლო პროცესში შემდეგი ტრადიციული, თუ თანამედროვე მეთოდების გამოყენებით, ესენია: გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი (Grammar-Translation Method), აუდიო-ლინგვალური მეთოდი (Audio-Lingual Method), კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching), დავალებაზე ორიენტირებული ენის სწავლება (Task-based Language Learning), სრული ფიზიკური რეაგირება/პასუხი (Total Physical Response), პირდაპირი მეთოდი (Direct Method), ბუნებრივი მეთოდი (Natural Method), სუგესტოპედია (Suggestopedia). შევეცდებით ცალ-ცალკე ვისაუბროთ თითოეულ მათგანზე.

უნდა აღინიშნოს, რომ ენის გრამატიკის სწავლების პროცესში ნებისმიერი მეთოდი მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვანია, თუმცა მეცნიერთა თუ მასწავლებელთა შორის მუდმივად მიმდინარეობდა კამათი სწავლების პროცესში მშობლიური ენის როლზე. მშობლიურ ენაზე თარგმნას, როგორც ერთ-ერთ ხერხს, მრავალსაუკუნოვანი ტრადიცია აქვს და შესაბამისად, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი (Grammar-Translation) მეთოდი მშობლიური ენის აქტიურ გამოყენებას ითვალისწინებდა. ეს მეთოდი დღემდე გარკვეულწილად აქტუალური რჩება ისეთ ქვეყნებში, სადაც ინგლისური ენა „უცხო

ენის”, და არა „მეორე ენის” სტატუსს ატარებს. სწორედ ასეთი ქვეყნების ჩამონათვალში შედის საქართველოც თანამედროვე ვითარებიდან გამომდინარე.

დასავლურ სამყაროში „უცხო ენის” სწავლა სკოლებში ლათინური და ბერძნული ენების შესწავლის სინონიმი იყო. მიიჩნეოდა, რომ ლათინური ენა ხელს უწყობდა ინტელექტის განვითარებას და ის კლასიკური მეთოდის გამოყენებით ისწავლებოდა, რომელიც კონცენტრირებული იყო გრამატიკული წესების დასწავლაზე, ლექსიკური ერთეულების დამახსოვრებაზე, ბრუნების, უღლების, ტექსტების თარგმნასა და წერითი სავარჯიშოების შესრულებაზე (Brown, 2007, 18). კლასიკური მეთოდი გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის სახელწოდებით XIX საუკუნიდან გვევლინება (Howatt, 1984, 131). ციციშვილი და სხვ. (2006, 47) აღნიშნავენ, რომ იგი არის ერთ-ერთი საყოველთაოდ მიღებული და უძველესი მეთოდი, რომელიც ჯერ კიდევ ფართოდ გამოიყენება უცხო ენების შესასწავლად საქართველოში.

მინდავე (2006, 14) თავის დისერტაციაში ხაზს უსვამს, რომ „გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში აბსოლუტურ პრიორიტეტს წარმოადგენს კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების განვითარება.” მისი აზრით, მოსწავლეს უნდა შეეძლოს როგორც მხატვრული ტექსტის გაგება, ისე წერილობითი ტექსტის შექმნა, რომლის მისაბამ ნიმუშადაც გამოიყენება ლიტერატურული ნაწარმოებები.

აღნიშნული მეთოდისათვის დამახასიათებელი დავალებებია:

- სიტყვებისა და გრამატიკული წესების დაზეპირება;
- ცალკეული წინადადებების თარგმნა;
- მოკლე ტექსტების მშობლიურ ენაზე თარგმნა;
- უცხოენოვანი (მხატვრული) ლიტერატურის კითხვა;
- წაკითხულის წერილობით (ან ზეპირად) გადმოცემა;
- კარნახის წერა და სხვა.

ამ დავალებების მიზანია, უპირველეს ყოვლისა, შესწავლილ წესებზე დაყრდნობით მოსწავლეებში გრამატიკულად კორექტული წინადადებების რეპროდუქციის უნარის გამომუშავება.

თედორაძე (2014, 152) თავის სტატიაში მიუთითებს, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ხშირად იგნორირებულია იმის გამო, რომ იგი არ იძლევა საშუალებას, მიღწეულ იქნეს თავისუფალი მეტყველება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს მეთოდი ეხმარება მოსწავლეებს დაეუფლონ გრამატიკულ წესებს, მათ არ შეუძლიათ ამ წესების სათანადოდ გამოყენება კომუნიკაციის დროს, რაც მეთოდის უარყოფით მხარედ მიიჩნევა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი მასწავლებელზე ორიენტირებული მეთოდია. დროის დიდი ნაწილი სწავლების პროცესში მასწავლებლის მიერ გრამატიკული წესების ახსნასა და თარგმნაზე იხარჯება. რაც შეეხება შემსწავლელის როლს, იგი ნაკლებად არის ჩართული საგაკვეთილო პროცესში და შესაბამისად პასიური ცოდნის მიმდებარე გვევლინება (Wang, 2000, 20).

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის პარალელურად, 60-იან წლებში გავრცელებული იყო ე.წ. აუდიო-ლინგვალური (Audio-Lingual) მეთოდი, რომლის შემუშავება თავდაპირველად ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჯერ კიდევ 30-40-იან წლებში დაიწყო, როდესაც ამერიკელმა ჯარისკაცებმა დაიწყეს საკუთარი პარტნიორებისა და მტრების ენის შესწავლა მათთან კომუნიკაციის დამყარების მიზნით. ამიტომაც, თავდაპირველად, იგი ცნობილი იყო არმიის მეთოდის სახელწოდებით, ხოლო მოგვიანებით 1950-იან წლებში მას აუდიო-ლინგვალური მეთოდის სახელით მოიხსენიებდნენ (Thanasoulas, 2002). მისი შემქმნელები არიან ლინგვისტ-სტრუქტურალისტი ჩ.ფრიზი და მეთოდისტი რ.ლადო. მათ მიაჩნიათ, რომ სწავლების საფუძველი ზეპირი მეტყველებაა. თვლიან, რომ გრამატიკის გარეშე სწავლება შეუძლებელია, თუმცა აქვე აზუსტებენ, რომ მხედველობაში აქვთ გრამატიკა, რომელიც ზეპირმეტყველებაში გამოიყენება. გარდა ამისა, ისინი სწავლების ობიექტად მიიჩნევენ – წინადადებას; ცალკე არ იხილავენ არც სიტყვას და არც გრამატიკულ მოვლენებს. მათი აზრით, უცხოური ენის სწავლების საფუძველი ბგერითი სისტემა და სტრუქტურებია. ენის ასათვისებლად საუკეთესოა მიბადვა, ანალოგიით წარმოება და ნიმუშის დასწავლა მისი მრავალგზის გამეორების საფუძველზე (გიორგობიანი და სხვ., 2004, 310).

პაპუნაშვილი (2014, 89) თავის ნაშრომში განმარტავს, რომ აუდიო-ლინგვალური მეთოდის გამოყენების დროს გრამატიკის გაცნობა ხდება ინდუქციური მიდგომის გამოყენებით. ენის შემსწავლელი გრამატიკულ წესებს ეცნობა ყოველდღიური სიტუაციური დიალოგებისა და ტექსტების საშუალებით. დიდი ყურადღება ექცევა ასევე სიტყვების სწორად წარმოთქმას.

ლარსენ-ფრიმენი (Larsen-Freeman, 2004, 44-46) გამოყოფს აღნიშნული მეთოდისათვის დამახასიათებელ რამდენიმე ძირითად პრინციპს: გრამატიკული ასპექტები და სტრუქტურული ნიმუშები ეცნობათ მოსწავლეებს დიალოგების საშუალებით, რომლებიც მოსწავლეების მხრიდან შეისწავლება იმიტირებისა და რეპეტიციის გზით. რაც შეეხება ლექსიკას, მისი შესწავლა მინიმუმამდეა დაყვანილი, რადგანაც აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ძირითადი მიზანია გრამატიკული ასპექტებისა და სამიზნე ენის ბგერითი სისტემების სწავლება შესაძლებლობის ფარგლებში. სწორედ ამიტომ, მასწავლებელი მეტად მნიშვნელოვანი ფიგურაა გაკვეთილზე, რომელიც პასუხისმგებელია სწავლების ხარისხზე. შემსწავლელები არიან იმიტატორები. ისინი ემორჩილებიან მასწავლებლის მითითებებს, გრამატიკულ წესებს და ამა თუ იმ ბგერების სწორად წარმოთქმას ეუფლებიან მოსასმენი დავალებების საფუძველზე. პირველ რიგში, ხდება მოსმენა, შემდეგ წარმოთქმა, რასაც მოსდევს კითხვა და წერა. აუდიო-ლინგვალური მეთოდის დროს სწორედ ასე შეისწავლება ენა ბუნებრივი თანმიმდევრობით – მოსმენა, მეტყველება, კითხვა და წერა. აღნიშნული მეთოდი ემყარება პრინციპს „მიიღე სწორად დასაწყისიდანვე“ (Lightbown and Spada, 1999, 118).

გარდა ამისა, აღნიშნული მეთოდი აუცილებელ კრიტერიუმად არ მიიჩნევს წინადადებების თარგმნას. მშობლიური ენა მაქსიმალურად იდევნება მეცადინეობის პროცესიდან (მინდაძე, 2006, 18).

პრატორისა და სელსე-მურსიას მიხედვით (Prator and Celce-Murcia, 1979, 18) აუდიო-ლინგვალური მეთოდი ეფუძნება რწმენას, რომ ენის შესწავლა არის ჩვევების ფორმირება (ბიჰევიორიზმის თეორია). „მასწავლებელი ორკესტრის ლიდერს ჰგავს,

რომელიც წარმართავს და აკონტროლებს მოსწავლეების მიერ ენის სწორად გამოყენების პროცესს.”

დიალოგის დამახსოვრება, განმეორებითი სავარჯიშო, წინადადებების ტრანსფორმაცია, სიტყვათა შენაცვლება, ჯაჭვური სავარჯიშო, დიალოგის სრულყოფა აუდიო-ლინგვალური მეთოდისათვის დამახასიათებელი აქტივობებია (ციციშვილი და სხვ., 2008, 25).

ზაინუდინი, იაჰია, მორალეს-ჯონსი (Zainuddin, Yahya, Morales-Jones, 2011, 65) აღნიშნავენ, რომ ზემოთ ხსენებული მეთოდი წარუმატებელი აღმოჩნდა ძირითადი მიზნის მიღწევაში, რადგანაც არ ემსახურებოდა კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას. რეალობა კი შემდეგში მდგომარეობდა: წლების შემდეგ მოსწავლეებს, რომლებიც აუდიო-ლინგვალური მეთოდით სწავლობდნენ კვლავ ახსოვდათ დაზეპირებული დიალოგები, მაგრამ არ შეეძლოთ უცხო ენაზე თავისუფლად საუბარი.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი და აუდიო-ლინგვალური მეთოდებით გამოწვეული უკმაყოფილების შედეგს წარმოადგენს თანამედროვე მეთოდი – კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching), რომელიც მეოცე საუკუნის ბოლოს განვითარდა. კომუნიკაციური მეთოდის მიზანია, ასწავლოს მოსწავლეებს კომუნიკაცია ცოცხალ ენობრივ გარემოში, განსხვავებით გრამატიკის წესების მექანიკური არჩევის და იმ სიტყვების გაზეპირებისაგან, რომელთაც მოსწავლე არასოდეს გამოიყენებს საკლასო ოთახსა თუ ყოველდღიურ ურთიერთობაში (კონოპელკინა, ბეზროდნიკი, 2014, 2-3).

კომუნიკაციური მიდგომა ხაზს უსვამს ენის ფუნქციების მნიშვნელობას და არა მის გრამატიკასა და ლექსიკას. მისი ძირითადი პრინციპია მოსწავლეებს მისცეს საშუალება სათანადოდ გამოიყენონ ენის ფორმები სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა მიზნისათვის. დავასახელებთ იმ ათ მთავარ პრინციპს, რაც აღნიშნული მიდგომისათვისაა დამახასიათებელი. ესენია: კომუნიკაციური ინტერაქცია, პრაქტიკა, აქტიური მონაწილეობა, დადებითი ენერგია, შესაფერისი მასალების შერჩევა, აქტივობისა და კურსის შეცვლა, სასწავლო პროცესის გახალისება, ინგლისურის

ინგლისურად სწავლება; აგრეთვე, იმის გათვალისწინება, რომ დაშვებული შეცდომები აბსოლიტურად ბუნებრივია და თუნდაც დამწყებ მოსწავლეებსაც კი შეუძლიათ მათი გაანალიზება (Harmer, 2001, 84).

კომუნიკაციური მიდგომის გამოყენებისას გრამატიკული მასალა შეიძლება ახსნილი იქნეს კონკრეტული სიტუაციების გამოყენებით, როგორცაა, მაგალითად, დიალოგები. ისინი გამიზნულია ერთი რომელიმე ცნების, ანდა მნიშვნელობის სწავლებაზე. გრამატიკული სავარჯიშოებისა და დავალებების შესრულების დროს მხედველობაში მიიღება მოსწავლეთა ინდივიდუალურობა – სხვადასხვა ინდივიდი სხვადასხვანაირად სწავლობს. უფრო მეტიც, სავარჯიშოები ხელს უწყობენ მოსწავლეთა გააქტიურებას. ამ დროს უპირატესობა ენიჭება არა წერით, არამედ ზეპირ დავალებებს, ან ორივეს ერთად, თუმცა, ზეპირი დავალებები მეტად წარმატებულია. კომუნიკაციურ სიტუაციაში გრამატიკის სწავლების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი არის ის, რომ შეცდომებზე არ უნდა იქნეს ყურადღება გამახვილებული, რადგან ამან შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა დამაბულობა და შიში, რაც თავისთავად ეწინააღმდეგება კომუნიკაციური მიდგომის მიზანს – გაზარდოს მოსწავლეთა მოტივაცია და თავდაჯერებულობა ენის შესწავლის პროცესში (Littlewood, 1986, 85).

ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ გრამატიკული ასპექტების ახსნისას მასწავლებელი იყენებს ინდუქციურ მიდგომას. რაც შეეხება მოსწავლისა და მასწავლებლის როლს, უნდა ითქვას, რომ რადგანაც კომუნიკაციური მიდგომა ორიენტირებულია კომუნიკაციის პროცესზე, შემსწავლელებიც კომუნიკატორების როლს ასრულებენ. ისინი აქტიურად არიან ჩაბმულნი კომუნიკაციაში, თუნდაც არასრულყოფილი ცოდნის არსებობის შემთხვევაში და არ აშინებთ შეცდომების დაშვება. მასწავლებელი არის ფასილიტატორი, იგი ხელს უწყობს კომუნიკაციის პროცესს შემსწავლელებს შორის. ამ დროს მასწავლებელმა შესაძლოა შეითავსოს ისეთი ფუნქციებიც, როგორცაა მრჩეველი, ანალიტიკოსი, მენეჯერი და ა.შ. (Larsen-Freeman, 2004, 131).

მშობლიური ენა ძალზე იშვიათად გამოიყენება, შემსწავლელებიც და მასწავლებელიც ცდილობენ სამიზნე ენის აქტიურად გამოყენებას. გარდა ამისა,

მასწავლებელი აფასებს არა მხოლოდ სიზუსტეს, არამედ ენის თავისუფლად გამოყენებასაც. სავარჯიშოების შესრულების დროს მასწავლებელი არ ასწორებს მოსწავლეების მიერ დაშვებულ შეცდომებს, მაგრამ მოგვიანებით იგი აუცილებლად ავარჯიშებს მოსწავლეებს იმ ასპექტებში, რაშიც დაშვებულ იქნა შეცდომები. სავაჯს, ბითერლინსა და ფრაისს (Savage, Bitterlin, Price, 2010, 33) მიაჩნიათ, რომ შენიშვნების გარდა მასწავლებელმა, ასევე, უნდა დააფასოს და შეაქოს ის მოსწავლეები, ვინც შემლო კომუნიკაციის წარმატებით დამყარება ერთიმეორესთან.

საკაკვეთილო პროცესში მოსწავლეთა აქტიურად ჩაბმის ერთადერთი საშუალებაა შესაფერისი სასწავლო მასალის შერჩევა, ანუ სავარჯიშოების მორგება შემსწავლელთა ცოდნისა და ასაკობრივი დონის, გაკვეთილის მიზნების, მასშტაბურობისა და ინტენსივობის გათვალისწინებით.

კომუნიკაციური მიდგომისათვის დამახასიათებელია შემდეგი სავარჯიშოები:

1. არეული წინადადებები (scrambled sentences);
2. ენობრივი თამაშები (language games);
3. პრობლემის გადაჭრა (problem-solving);
4. როლური თამაშები (role-plays);
5. სოციო-დრამები (socio-dramas) (ციციშვილი და სხვ., 2006, 62).

მინდაძის (2006, 24) აზრით, კომუნიკაცია, როგორც ერთობლივი ქმედება, სწავლების მნიშვნელოვან პრინციპს წარმოადგენს, რადგან იგი მეტწილად განაპირობებს მეცადინეობის წარმატება/წარუმატებლობას. მასწავლებლის მიზანი უნდა იყოს მოსწავლეებისათვის გაკვეთილის მსვლელობაში თანამონაწილეობის უფლების მიცემა. ასეთი მიდგომა ძალზე მნიშვნელოვანია უცხო ენის გაკვეთილის წარმართვისას.

კომუნიკაციური მიდგომის გავრცობილ ფორმას დავალებაზე ორიენტირებული ენის სწავლება წარმოადგენს. დავალებაზე ორიენტირებული სწავლების ძირითადი პრინციპების ანალიზი გვიჩვენებს ამ ორ მეთოდს შორის არსებულ აშკარა მსგავსებას. აქაც ძირითადი ყურადღება გამახვილებულია თავისუფალ მეტყველებაზე, ვიდრე სიზუსტეზე. მოტივაცია კომუნიკაციის დასამყარებლად ძალზე მნიშვნელოვანია.

სამიზნე ენა გამოიყენება ბუნებრივ, რეალურ კონტექსტში. მასალების შერჩევა და ადაპტირება ხდება ავთენტური წყაროებიდან.

დავალებაზე ორიენტირებულ სწავლებაში მოიაზრება ოთხი ძირითადი პრინციპი, რომლის მიხედვითაც: მნიშვნელობა უმთავრესია, გრამატიკა და ფორმა არ არის იგნორირებული, დავალება წარმოადგენს სრულყოფილ ერთეულს, სისტემატური კავშირი არსებობს პედაგოგიურ დავალებებსა და სამიზნე რეალურ დავალებებს შორის (Verikaite, 2008, 71).

ნუნანი (Nunan, 2004, 4) დავალებას განმარტავს როგორც „საკლასო მუშაობის ნაწილს, რომელიც საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს გაიაზრონ და დაამყარონ ინტერაქცია სამიზნე ენაზე, მაშინ როდესაც მათი ყურადღება გადატანილია გრამატიკული ცოდნის მობილიზებაზე აზრის გამოხატვის მიზნით.”

დავალებაზე ორიენტირებული ენის სწავლების ფარგლებში ვილისი (Willis, 1996, 6-7) მოიაზრებს სამი ძირითადი საფეხურის (ეტაპის) არსებობას: დავალებამდელი, დავალების ციკლი და ენის ფოკუსირება. დავალებამდელ ფაზაში მასწავლებელი ახდენს რაიმე საკითხის წამოჭრას მოსწავლეებთან ერთად და ხაზს უსვამს მათთვის საინტერესო სიტყვებსა თუ ფრაზებს, ეხმარება მოსწავლეებს დავალების ინსტრუქციის გააზრებაში. დავალების ციკლის დროს, მოსწავლეები ასრულებენ დავალებას წყვილებში ან პატარა ჯგუფებში, მაშინ, როდესაც მასწავლებელი აკვირდება შორიდან. მოსწავლეები გეგმავენ მოხსენების წარდგენის ფორმას კლასის წინაშე. ენის ფოკუსირების ეტაპზე კი მოსწავლეები ვარჯიშობენ იმ ენობრივი ერთეულების გამოყენებაზე, რაც პრობლემას წარმოადგენს მათთვის.

დავალებაზე ორიენტირებულ აქტივობებს ერთი რამ აერთიანებთ: ყოველი მათგანი ითვალისწინებს კომუნიკაციური ენის გამოყენებას, სადაც ყურადღება გამახვილებულია უფრო მეტად მნიშვნელობაზე, ვიდრე ენის სტრუქტურაზე. ამ მეთოდისათვის დამახასიათებელი აქტივობებია:

1. გამოტოვებული ინფორმაციის შევსება;
2. პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული აქტივობები;

3. მსჯელობაზე ორიენტირებული აქტივობები;
4. როლური (ციციშვილი და სხვ., 2006, 78).

XX საუკუნის 70-იანი წლებიდან სათავეს იღებს კიდევ ერთი მეთოდი – სრული ფიზიკური პასუხი. მისი ფუძემდებელი გახლავთ კალიფორნიის უნივერსიტეტის პროფესორი ფსიქოლოგიის მიმართულებით, ჯეიმს აშერი (James Asher). იგი აღნიშნავს, რომ ენის შესწავლისას მოსწავლეები საუბრის დაწყებამდე ბევრს ისმენენ, რასაც თან ახლავს ფიზიკური რეაგირება მათი მხრიდან. აშერი ასევე ყურადღებას ამახვილებს ტვინის მარჯვენა ჰემისფეროს გააქტიურებაზე. მას მიაჩნია, რომ მოტორული აქტივობა წარმოადგენს ტვინის მარჯვენა ნახევარსფეროს ფუნქციას. ამ მეთოდის გამოყენების დროს მოსწავლეები ბევრს უსმენენ და მოძრაობენ. „მასწავლებელი არის წარმოდგენის რეჟისორი, მოსწავლეები კი – მსახიობები” (Asher, 1977, 43).

აშერის შეხედულებას იზიარებს ლარსენ-ფრიმენი (Larsen-Freeman, 1986, 110), რომელიც მიიჩნევს, რომ ენის დაუფლება სწორედ მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებით უნდა დაიწყოს მეტყველების დაწყებამდე.

რა განასხვავებს სრულ ფიზიკურ პასუხს სხვა მეთოდებისაგან? ის, რომ მოსწავლეებს არაფრის თქმა არ ევალებათ და ენა შეისწავლება ფიზიკურ აქტივობათა საშუალებით. მოსწავლეები უბრალოდ უსმენენ მასწავლებლის მითითებებს და პასუხად მოძრაობით რეაგირებენ. ეს მეთოდი განსაკუთრებით ეფექტურია დამწყებთათვის, რამეთუ ისინი ცოდნას იძენენ და მეტყველებენ ყოველგვარი ნერვიულობისა და დამაბულობის გარეშე. თავდაპირველად მოსწავლეები მასწავლებელთან ერთად ასრულებენ მოქმედებას, შემდეგ კი დამოუკიდებლად, რაც სწავლის პროცესს უფრო სახალისოს ხდის.

მოსწავლეები თავდაპირველად ასრულებენ მსენელებისა და შემსრულებლების როლს. ისინი ყურადღებით უსმენენ მასწავლებელს. რაც შეეხება მასწავლებელს, იგი აქტიურ როლს თამაშობს აღნიშნული მეთოდის გამოყენებისას. ის წყვეტს რა გრამატიკული მასალა ახსნას გაკვეთილზე. გარდა ამისა, მასწავლებელი ხშირად არ ასწორებს მოსწავლეების მიერ დაშვებულ შეცდომებს.

ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ დამწყებთათვის საჭირო არ არის რაიმე თვალსაჩინო მასალის გამოყენება გაკვეთილზე, რამეთუ მასწავლებლის ხმა, ქმედება და ჟესტიკულაცია სრულიად საკმარისია აქტივობათა შესასრულებლად. თუმცა, თვალსაჩინოება დიდ როლს თამაშობს სწავლების შემდეგ ეტაპებზე. ამ დროს მასწავლებელი იყენებს კლასში არსებულ ნივთებს, როგორიცაა წიგნები, კალმები, ავეჯი, ასევე სურათები. მან შეიძლება გამოიყენოს რეალური სიტუაციებიც. ყველაზე მთავარი მაინც ისაა, რომ მოსწავლეები იძულებით არ იწყებენ სამიზნე ენაზე საუბარს (ციციშვილი და სხვ., 2006, 81-82).

ნაგარაჯის (Nagaraj, 1996, 67) მიხედვით, „სრული ფიზიკური პასუხი“-ის მეთოდოლოგია შემდეგში მდგომარეობს:

- შესასწავლ ენაში საუკეთესო საშუალებაა მნიშვნელობის ქმედებით გადმოცემა;
- ენის შემსწავლელი უკეთ ითვისებენ ქმედებით;
- მოსმენის უნარი სხვა უნარების განვითარების წინამძღოლია;
- ენის შემსწავლელს ესაჭიროებათ გარკვეული დრო მანამ, სანამ შეძლებენ შესასწავლ ენაზე საუბარს;
- სწავლა წინსვლის გარანტია, ხოლო კონკრეტული მეთოდი ენის შემსწავლელის მიზნის მიღწევას ემსახურება (ციტირებულია პაპუნაშვილისაგან. პაპუნაშვილი, 2014, 92).

XIX საუკუნის დასასრულს ვითარდება ე.წ. პირდაპირი მეთოდი, რომელიც სრულიად განსხვავდებოდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისაგან. პირდაპირი მეთოდი წააგავს გუინის (Gouin) სერიულ მეთოდს, რომლის თანახმადაც უცხო ენის სწავლებისას უნდა შეიქმნას ისეთივე პირობები, როგორც მშობლიური ენის შეთვისებისას – რაც შეიძლება მეტი ზეპირი ინტერაქცია, ენის ნებაყოფლობითი გამოყენება, არანაირი თარგმანი (Brown, 2007, 21). ამ მეთოდის წარმომადგენლები ცდილობდნენ უცხო ენის სიტყვებისა და გრამატიკული მოვლენების დაკავშირებას შესატყვის მნიშვნელობასთან მშობლიური ენის გვერდის ავლით. მასწავლებლები იყენებდნენ საგნებს, თვალსაჩინოებებს, რეალიებს მასალის გასაგებად წარმოჩენის

მიზნით. გრამატიკა ისწავლებოდა ინდუქციური გზით. დიდი მნიშვნელობა ენიჭებოდა ლექსიკის სწავლებას და ასევე ინტერაქციის ხელშეწყობას შემსწავლელებსა და მასწავლებლებს შორის. წერა და კითხვა ისწავლებოდა თავიდანვე (Zainuddin et al., 2011, 64). განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა ფონეტიკის სწავლებას. სწავლების პროცესი მიემართებოდა ზეპირი მეტყველებიდან წერითი მეტყველებისაკენ.

რიჩარდსი და როჯერსი (Richards & Rodgers, 1986, 9-10) ასახელებენ პირდაპირი მეთოდისათვის დამახასიათებელ შემდეგ პრინციპებს:

1. კლასში სწავლება მიმდინარეობს სამიზნე ენაზე;
2. ისწავლება მხოლოდ ყოველდღიური კომუნიკაციისათვის საჭირო ლექსიკური ერთეულები და წინადადებები;
3. პატარა კლასებში მასწავლებლისა და მოსწავლის კომუნიკაცია ეფუძნება აზრთა გაცვლა-გამოცვლას კითხვა-პასუხის რეჟიმში;
4. გრამატიკის სწავლება მიმდინარეობს ინდუქციურად;
5. ახალი სასწავლო მასალა ისწავლება პრაქტიკაზე დაყრდნობით;
6. კონკრეტული ლექსიკური ერთეულები ისწავლება საგნებისა და სურათების დემონსტრირებით, აბსტრაქტული ლექსიკა ისწავლება იდეების ასოციაციის საფუძველზე;
7. ხდება მეტყველებისა და მოსმენის უნარ-ჩვევების განვითარება;
8. განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ბგერათა სწორ წარმოთქმასა და გრამატიკას.

ბუნებრივი მეთოდის ფუძემდებლად ითვლებიან სტეფან ქრეშენი და თრეისი ტერელი. ამ მეთოდის ძირითადი მიზანია შეუფერხებელი მეტყველების განვითარება, სწორედ ამიტომ საკლასო აქტივობათა დიდი ნაწილი კომუნიკაციურ ხასიათს ატარებს. მასალის ათვისება ხდება ყოველგვარი ძალდატანებისა და მშობლიური ენის გამოყენების გარეშე. ქრეშენისა და ტერელის აზრით, ბუნებრივი მეთოდისათვის დამახასიათებელია სწავლების სამი ეტაპი:

1. პირველი ეტაპი გულისხმობს მოსმენის უნარ-ჩვევების განვითარებას, რომელიც გრძელდება მანამ, სანამ სტუდენტი თვითონ არ დაიწყებს საუბარს;
2. მეორე ეტაპი ყურადღებას ამახვილებს მნიშვნელობაზე და არა ფორმაზე. მასწავლებელი ცდილობს გაასწოროს მხოლოდ ის შეცდომები, რომლებიც ხელს უშლიან მნიშვნელობის გააზრებას;
3. მესამე ეტაპის ამოცანაა ხელი შეუწყოს თავისუფალ, შეუფერხებელ მეტყველებას. შესაბამისად, მასწავლებელს მოეთხოვება ნაკლები ყურადღება გაამახვილოს მოსწავლეების მიერ დაშვებულ შეცდომებზე. ამ ეტაპზე გამოიყენება როლური თამაშები, ღია ტიპის დიალოგები, დისკუსიები, ჯგუფური მუშაობა და ა.შ. (Brown, 2007, 31-32).

რიჩარდსი და როჯერსი (Richards & Rodgers, 1986, 137-138) მიიჩნევენ, რომ ბუნებრივი მეთოდის გამოყენების დროს მასწავლებელი სამი ძირითადი როლის შემსრულებელია. პირველ რიგში, იგი უზრუნველყოფს ენობრივი მასალის გასაგებად მიწოდებას მოსწავლეთა სამიზნე ენაზე. გარდა ამისა, მასწავლებელი ქმნის მეგობრულ და საინტერესო ატმოსფეროს საკლასო ოთახში. ეს კი მიიღწევა იმ გზით, რომ მასწავლებელი არ მოითხოვს მოსწავლეებისაგან მეტყველების დაწყებას მანამ, სანამ იგი არ იგრძნობს მათ მზადყოფნას საუბრისათვის. და ბოლოს, მასწავლებელი არჩევს მრავალფეროვან აქტივობებს, რომლებიც მორგებულია მოსწავლეთა ინტერესებზე. მასალა უფრო მეტად შეირჩევა რეალური სამყაროდან (რეალიები) და არა სახელმძღვანელოებიდან. მასალის ახსნისას გამოიყენება სურათები და სხვა თვალსაჩინოებები, რომლებიც ემსახურება დიდი რაოდენობით ლექსიკური მასალის დაუფლებას.

შემდეგი მეთოდი – სუგესტოპედია განვითარდა ბულგარელი ფსიქიატრისა და განმანათლებლის გეორგი ლოზანოვის მიერ 1970-იან წლებში. ეს მეთოდი იძლეოდა სამიზნე ენის სამჯერ უფრო სწრაფად დაუფლების საშუალებას. მასში შეინიშნება „სუგესტოლოგიის“ მეცნიერების გავლენა, რაც, თავის მხრივ, გულისხმობს ზემოქმედებას ადამიანის გონებაზე თუნდაც რელაქსაციის დროს.

აღნიშნული მეთოდის წარმატებით განხორციელებისათვის ძალზე მნიშვნელოვანია კლასში არსებული გარემო, რომელიც აუცილებლად უნდა იყოს მშვიდი, რელაქსაციური. მისი მიზანია, შემსწავლელებმა აითვისონ ახალი მასალა მოდუნებულ მდგომარეობაში ყოველგვარი სტრესისა და დამაბულობის გარეშე. გარდა ამისა, საკლასო ოთახი უნდა იყოს აღჭურვილი კომფორტული ავეჯით, უნდა გამოიყენებოდეს რელაქსაციის მომგვრელი მუსიკა. ნებადართულია მშობლიური ენის გამოყენება განსაკუთრებით მითითებების მისაცემად. შეიძლება ითქვას, რომ ფრაზები – „ვფიქრობ მე შემიძლია; ვიცი მე შევძლებ“ სუგესტოპედიის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპს წარმოადგენს. აქედან გამომდინარე, თუ მოსწავლე გრძნობს, რომ შეუძლია სწავლა, ის აუცილებლად ისწავლის (Zainuddin et al., 2011, 65-66).

ლოზანოვი (Lozanov, 1978, 251) აღნიშნავს, რომ „სწავლების ძირითად მიზანს დაზეპირება კი არ წარმოადგენს, არამედ პრობლემათა გაანალიზება და კრეატიული გადაჭრა.“ იგი აგრეთვე გვთავაზობს მასწავლებლისათვის დამახასიათებელ რამდენიმე თავისებურებას სუგესტოპედიის მეთოდის გამოყენებისას:

- აბსოლუტური თავდაჯერებულობა;
- კარგი მანერები და ჩაცმის სტილი;
- პუნქტუალურობა, არჩევანი და სიმკაცრე;
- საზეიმო განწყობა გაკვეთილზე;
- ცოდნის შემოწმება და მოსწავლეთა მიერ დაშვებული შეცდომების ტაქტიანი შესწორება;
- მასალის გლობალური ანალიზი;
- დიდი ენთუზიაზმი (275-276).

ამრიგად, ჩვენ განვიხილეთ გრამატიკული მასალის ახსნისათვის საჭირო ტრადიციული და თანამედროვე მეთოდები. ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ დღესდღეობით უცხო ენის, კერძოდ კი, ინგლისურის შესწავლას აქვს არა მხოლოდ საგანმანათლებლო, არამედ კომუნიკაციური ხასიათი. ენის სწავლისა თუ დაუფლების პროცესში არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება

გრამატიკის სწორი ფორმების გამოყენებას. გრამატიკის შესწავლა კი შესაძლებელია სხვადასხვა მეთოდის გზით. მასწავლებელს შეუძლია მათი ერთდროულად გამოყენება, რაც შესაძლებლობას აძლევს გაიგოს, თუ რომელი მათგანია ყველაზე წარმატებული მის გაკვეთილზე. ამა თუ იმ მეთოდის ეფექტიანობის მიზნით კი გათვალისწინებული უნდა იყოს შემსწავლელთა ასაკი, ინტერესები, ცოდნის დონე, სწავლის სტილი, პიროვნულობა და სხვა.

1.3. გრამატიკა, როგორც „ნეგატიური სინდრომი“ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით და მისი დაძლევის საშუალებები

გრამატიკა, როგორც სიტყვების ერთმანეთთან შემაკავშირებელი წესების კრებული, მეტად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ენის სწავლების პროცესში. ბასტონი (Bastone, 1994, 35) ამტკიცებს, რომ „ენა გრამატიკის გარეშე იქნებოდა ქაოტური, უთვალავი სიტყვების გროვა.“ წლების მანძილზე, გრამატიკის როლი უცხო ენის გაკვეთილზე ერთ-ერთ უმთავრეს საკითხს წარმოადგენდა როგორც მოსწავლეებისათვის, ისე – მასწავლებლებისთვისაც. მისი სწავლება სკოლაში ხშირად მეცნიერთა დავის საგანიც კი იყო. მოსწავლეთა ერთი ნაწილი ფიქრობდა, რომ მისი შესწავლა აუცილებელი იყო. მეორე ნაწილის აზრით კი, გრამატიკა ეს იყო უმძიმესი ტვირთი, რომლის თავიდან აცილება არც თუ ისე მარტივი, მაგრამ შესაძლებელი იყო.

ბარონი (Baron, 1982, 226) აღნიშნავს, რომ უცხო ენის მასწავლებელს ხშირად ადარებენ უშნო, ბოროტ პიროვნებას, რომელსაც ცხოვრებაში ერთადერთი რამ ანიჭებს სიამოვნებას – სხვათა დანაშაულზე მითითება. ამიტომაც, სიტყვა „გრამატიკის“ ხსენება საკლასო ოთახში გარკვეულ დისკომფორტს უქმნის მოსწავლეებს. ეს კი შეიძლება რამდენიმე მიზეზით იყოს განპირობებული: მოსწავლეების მხრიდან გრამატიკის ცოდნის დაბალი დონე და სიტყვათა მარაგის სიმწირე, სიტყვების არასწორად წარმოთქმა, საკომუნიკაციო სტრატეგიების არ ქონა; ისეთი ფსიქოლოგიური პრობლემის

არსებობა, როგორიცაა მოტივაციის ნაკლებობა, მორცხვობა, ან შფოთვა, ხოლო მასწავლებლის მხრიდან ეს დეფიციტი გამოწვეულია არაეფექტური სწავლების მეთოდების, უნარებისა და არასწორი დამოკიდებულების ფაქტორით.

სკეჰანის (Skehan, 1989, 70) მიხედვით, „განწყობა ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი ფაქტორია უცხო ენის შესწავლის დროს.“ ბრაუნი (Brown, 2000, 180) მიიჩნევს, რომ დამოკიდებულებები მჭიდრო კავშირშია შეხედულებებთან, ისევე როგორც გრძნობებსა და ემოციებთან. ელილდირიმისა და აშტონის (Elyildirim & Ashton, 2006, 3) თვალსაზრისით, ის მოსწავლეები, რომლებიც უარყოფითად არიან განწყობილნი შესასწავლი საგნის მიმართ, გარკვეული პრობლემების წინაშე დგებიან და ხშირად მათი მიზანი მიუღწეველი რჩება.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გრამატიკა წესების ნაკრებს წარმოადგენს. ეს საგანი მეტად რთულია შესწავლის თვალსაზრისით და, ამიტომაც, მისი ხსენება ნეგატიურ ემოციებთან ასოცირდება. მოსწავლეთა უმრავლესობა თვლის, რომ გრამატიკა სრულიადაც არ არის საჭირო კომუნიკაციის დასამყარებლად. მათ მიაჩნიათ, რომ გრამატიკული წესების ახსნა და შემდეგ პრაქტიკაში გამოყენება ძალზე მოსაწყენია. ხშირია შემთხვევები, როდესაც მოსწავლეებმა შესანიშნავად იციან გრამატიკული წესები, მაგრამ არ შეუძლიათ მათი პრაქტიკაში გამოყენება. წესების გარდა, მოსწავლეებს ძალზე უჭირთ ვრცელი გრამატიკული ტერმინოლოგიის – ლექსიკის დამახსოვრებაც, რაც ასევე უარყოფით გავლენას ახდენს მათ მოტივაციაზე. გარდა ამისა, ენის შემსწავლელებისათვის პრობლემას წარმოადგენს გრამატიკულად გამართული წინადადებების აგება, ფონეტიკურად სწორი ბგერების წარმოთქმა, აზრების წერილობითი ფორმით გადმოცემა და სხვა. ამ გარემოებების გამო, ხშირად, სიტყვა გრამატიკა აღიქმება უარყოფით კონტექსტში. ასე მაგალითად:

1. „შეგიძლია გამისწორო გრამატიკული შეცდომები?“
2. „მე მძულს გრამატიკა.“
3. „ჩემი გრამატიკის ცოდნის დონე ძალზე დაბალია.“

4. „მე ეს დავწერე, მაგრამ არ ვარ დარწმუნებული გრამატიკულად სწორია, თუ არა. შეგიძლია დამეხმარო?“

აქედან ცხადია, რომ გრამატიკის გაკვეთილი გარკვეულ შიშს, შფოთვას ბადებს მოსწავლეებში. მათ აკლიათ თავდაჯერებულობა და ემინიათ, რომ შეცდომების დაშვების შემთხვევაში ისინი დაცინვის ობიექტებად იქცევიან. ყოველივე ეს იმის დასტურია, რომ გრამატიკა მჭიდრო კავშირშია ფსიქიკურ პროცესებსა და მდგომარეობებთან, რომელთა შორის უაღრესად მნიშვნელოვანია ემოციები. უზნაძე (2006, 118) აღნიშნავს, რომ თითოეული ადამიანი მეტად რთული ფენომენია. მასში გამუდმებით მიმდინარეობს ცვლილებები სხვადასხვა ფაქტორის გავლენით. ადამიანის ემოციურ მდგომარეობაზე, პირველ რიგში, გავლენას ახდენს გარემო. ადამიანის ქცევის პროცესში, კი, საკმაოდ დიდია განწყობის როლი. იგი მზაობაა ქცევისადმი, რომელიც შედგება სუბიექტური ფაქტორისაგან – მოთხოვნილებისაგან და ობიექტური ფაქტორისაგან – სუბიექტში ასახული კონკრეტული სიტუაციისაგან. სწორედ ეს წარმოშობს განწყობის პირველ ასახვას ცნობიერებაში, რასაც ემოცია ეწოდება. იმედაძე (2008, 233) მიუთითებს, რომ ემოცია ქცევის მიზანშეწონილებას ემსახურება და რეალობას ასახავს. იგი რთული გონებრივი მდგომარეობაა, რომლის დროსაც ჩვენი ფიქრები თუ აზრები სრულიად მოულოდნელად ახალი მდგომარეობით იცვლება. უნდა ითქვას ისიც, რომ ემოციები მჭიდრო კავშირშია სხეულებრივ ცვლილებებთან. თუ მოსწავლეს უარყოფითი ემოცია ეუფლება, ეს მაშინვე ეტყობა სახეზე, მიმიკაზე, ქცევაზე, სხეულის მოძრაობაზე და ა.შ. (Gabashvili, 2014, 247).

ლორთქიფანიძის (1954, 76) აზრით, ემოციებს უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის მოქმედების ყველა სფეროში, ზოგადად, მოსწავლის პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში, კერძოდ კი, სწავლის პროცესში. მოსწავლის ემოციები უმთავრესად დაკავშირებულია სწავლა-სწავლების პროცესთან, აგრეთვე მოსწავლის კლასგარეშე და სკოლისგარეშე ცხოვრებასთან. გოგიჩაიშვილი (2006, 125) კი აღნიშნავს, რომ ემოციები არის სინამდვილის მიმართ ადამიანის უშუალო დამოკიდებულების განცდა. ეს დამოკიდებულება შეიძლება იყოს დადებითი ან უარყოფითი. დადებითი

ემოციები სწავლაზე მოქმედებენ როგორც კატალიზატორები, ხოლო უარყოფითი ემოციები კი მოსწავლეს სწავლისადმი ინდიფერენტულს ხდიან.

იმის გამო, რომ გრამატიკა ფსიქოლოგიური კუთხით აღიქმება როგორც „ნეგატიური სინდრომი,” ბუნებრივია, თვით სიტყვა „გრამატიკის” ხსენებაც კი მოსწავლეებში უარყოფით ემოციებთან – შიშსა და შფოთვისთან ასოცირდება. შფოთვა მეტად გავრცელებული ემოციური მდგომარეობაა, იგი ძირითადად ჩნდება მაშინ, როდესაც პიროვნება მოცემულ სიტუაციას განიხილავს როგორც სახიფათოს მისი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისათვის. შფოთვის ფენომენის საფუძველში დევს შიშის განცდაც. შფოთვას იწვევს როგორც შინაგანი, ისე გარეგანი ფაქტორები: შინაგანი ფაქტორი – საკუთარი თავის შეფასება, მაგ., ენის შემსწავლელი ფიქრობს: „იქნებ მე არ მაქვს საკმარისი ნიჭი უცხო ენის გრამატიკის შესასწავლად.” გარეგანი ფაქტორი – სხვა ადამიანების შეფასების გათვალისწინება. შემსწავლელს აფიქრებს ხალხის აზრი: „რა უნიჭოა, ერთი წინადადებაც კი არ შეუძლია წარმოთქვას გამართულად.”

ასეთი სუსტი ნებისყოფის ადამიანების პრობლემა არის ის, რომ საკუთარი სუსტი ეგოს დასაცავად თითქოს მუდმივ მზადყოფნაში არიან. ისინი გამუდმებით აგებენ რაღაც „დამცავ კედლებს,” რომლებიც ენის დაუფლების დროს ბარიერად იქცევიან და სწორედ მათგან თავის დაღწევა იწვევს შფოთვას (მიქელაძე, 2011, 1-3).

ამასთან ერთად, უნდა აღინიშნოს, რომ შფოთვაც და შიშიც გრამატიკის გაკვეთილზე ხელს უშლის მოტივაციის განვითარებას. მასწავლებლები ხშირად აშინებენ მოსწავლეს სავალალო შედეგით, ქმნიან კლასში დასჯის, მუქარის და დამცირების ატმოსფეროს. ასეთი პედაგოგებისათვის დამახასიათებელია გამოთქმა: „დაე, ეშინოდეთ ჩემი, სამაგიეროდ ეცოდინებათ საგანი.” შიშმა შეიძლება აიძულოს მოსწავლე შეასრულოს საჭირო მოქმედება, რასაც დადებითი შედეგიც შეიძლება მოჰყვეს, მაგრამ მხოლოდ ხანმოკლე. დადგენილია, რომ უარყოფითი ემოციები მოტივაციის დასუსტებას განაპირობებს. უარყოფით ემოციებთან დაკავშირებული ინფორმაცია უფრო ადვილად ავიწყდება ადამიანს. არიან ისეთი მოსწავლეებიც, რომლებიც მუქარის სიტუაციის გარეშეც ძლიერ შფოთვას განიცდიან მასწავლებლის

წინაშე. ამ შემთხვევაში მოსწავლეების ყურადღება მიმართულია არა ინფორმაციის მიღებაზე, არამედ საკუთარ განცდებზე, რაც ხელს უშლის სასწავლო მიზნების განხორციელებას.

მოსწავლეებში შფოთვის გრძნობის გაჩენის თავიდან ასაცილებლად კარგი იქნება, თუ მოტივირებისათვის მასწავლებელი ეცდება გამოიწვიოს სასიამოვნო ასოციაციები, შექმნას გაკვეთილზე პოზიტიური ატმოსფერო და კომფორტის განცდა. თანდათან აიყოლიოს მოსწავლე საქმიანობაში და დაარწმუნოს დადებით შედეგში (ალავიძე, გოგიჩაშვილი, ბალანჩივაძე, 2011, 207). უფრო მეტიც, მასწავლებელი უნდა შეეცადოს წინა პლანზე წამოსწიოს მოსწავლეთა შესაძლებლობები და არა ნაკლი, რათა მოსწავლეებს მოეხსნათ დამაბულობა და უცხო ენაზე საუბრის კომპლექსი. მასწავლებელმა უნდა მოახერხოს დადებითი ემოციის გამოწვევა მოსწავლეებში და ისეთი აქტივობების ორგანიზება, რაც სასწავლო პროცესს უფრო სახალისოსა და საინტერესოს გახდის. ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც დიდად ეხმარება მოსწავლეს დადებითი ემოციის ჩამოყალიბებაში არის იმის შეგრძნება, რომ მასწავლებელი ზრუნავს თითოეულ მოსწავლეზე. ამ შეგრძნების გამოწვევის აუცილებელი პირობაა თვით მასწავლებლის პიროვნება. პედაგოგი თავადვე უნდა განიცდიდეს ყველა მოსწავლის სიხარულს, თანაგრძნობითა და გულისხმიერებით ეხმარებოდეს მოსწავლეს ყოველი დაბრკოლებისა და სიძნელის გადალახვაში. იგი კარგად უნდა იცნობდეს ყოველი მოსწავლის ბუნებასა და მათში ემოციების გარდაქმნა-განვითარებას კარგად ამჩნევდეს (ციტირებულია კაციაშვილისაგან, 2011, 62-63).

რაც შეეხება შეცდომებს, უცხო ენის გრამატიკის შესწავლის პროცესში ისინი გარდაუვალია. გრამატიკული შეცდომების გამოსწორება კი მეტად ხანგრძლივი პროცესია, რაც დიდ ძალისხმევას მოითხოვს როგორც მასწავლებლის, ისე ენის შემსწავლელის მხრიდან.

მასწავლებელმა უნდა ჩაინიშნოს მოსწავლეების მიერ დაშვებული შეცდომები და შემდეგ მოახდინოს მათი გასწორება, ამ დროს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება იმას, თუ რა იწვევს ამ ტიპის შეცდომას. ამ შემთხვევაში გასათვალისწინებელია, რომ შეცდომა

შეიძლება გამოწვეული იყოს მშობლიური ენის ანალოგიით, რადგან ენის შემსწავლელს პირდაპირ გადმოაქვს თავისი ენისათვის დამახასიათებელი კონსტრუქცია შესასწავლ ენაში. გრამატიკულ შეცდომებს იწვევს ენობრივი კომპეტენციის დაბალი დონე, ანუ შესასწავლი ენის სტრუქტურის არცოდნა და ენობრივი მექანიზმების გაუთვალისწინებლობა.

გრამატიკულ შეცდომებზე მუშაობისას, პირველ რიგში, უნდა მოხდეს მათი კლასიფიკაცია. მაგალითად: შეცდომები პირის ფორმათა სწორად გამოყენების საკითხში, ზმნის დროთა ფორმების წარმოებაში და სხვა. გარდა ამისა, უნდა შეიქმნას სპეციალური სავარჯიშოები თითოეული საკითხისათვის: სწორი ფორმის შერჩევა, ზმნის, წინადადების, ტექსტის გადაყვანა სხვა დროის/პირის ფორმაში, მინი დიალოგის შედგენა მოცემული ფორმების გამოყენებით, სიტუაციური თამაშები შესასწავლი ფორმების გამოყენებით და ა.შ.

გრამატიკულ შეცდომებზე მუშაობის ერთ-ერთი ეფექტური გზაა ფუნქციური გრამატიკის (გრამატიკა, რომელიც ანალიზებს ენის კომუნიკაციური მიზნით გამოყენებას) საკითხების მიწოდება ენის შემსწავლელთათვის. იგი განსაკუთრებულად ავლენს გრამატიკის პრაქტიკულ დანიშნულებას და, ამავე დროს, ავითარებს ენობრივ კომპეტენციებს კომუნიკაციური სიტუაციების მიხედვით (შარაშენიძე, 2010, 4-5).

ამრიგად, გრამატიკისადმი უარყოფითი დამოკიდებულება განპირობებულია ფსიქოლოგიური ფაქტორებით, რაც ძირითადად ასოცირდება გრამატიკული წესის დარღვევით გამოწვეულ მღელვარებასთან. როგორც მარტინსენი (Martinsen, 2000, 124) აღნიშნავს, მოსწავლეების შეხედულებით გრამატიკა ეს არის მომგებიანი/წამგებიანი თამაში: თუ წესებს დაიცავ გაიმარჯვებ და თუ დაარღვევ აუცილებლად წააგებ. მართალია, გრამატიკის სწავლა იშვიათადაა სახალისო, მაგრამ იგი ზედმეტად ნეგატიურ ემოციებთან მაინც არ უნდა იყოს დაკავშირებული. დადებითი ემოციები და დამოკიდებულება მეტად შეუწყობს ხელს მასალის დამახსოვრებას. ამიტომ აუცილებელია, გავამრავალფეროვნოთ სწავლების მეთოდები და გამოვიყენოთ საინტერესო, სახალისო საშუალებები, რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს

გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების გაქარწყლებას (პოზიტიურით შეცვლას). პოზიტიური დამოკიდებულებები კი უცხო ენის წარმატებით დაუფლების საწინდარია.

1.4. მასწავლებლის როლი და მოსწავლის ჩართულობა გრამატიკული ასპექტების ახსნის პროცესში ინგლისური ენის გაკვეთილზე

მოზარდის აღზრდა და განათლება უმთავრესად სწავლების გზით წარმოებს. „ეს პროცესი ძირითადად მიმდინარეობს გაკვეთილზე და მას პედაგოგიური პროცესი ეწოდება.“ ამ პროცესში მონაწილეობს მასწავლებელი და მოსწავლე. ერთი მხრივ, მასწავლებელი გადასცემს მოსწავლეებს ცოდნა-ჩვევებს, ხოლო, მეორე მხრივ, მოსწავლეები ითვისებენ მასწავლებლის მიერ გადაცემულს. აღსანიშნავია, რომ სწავლების ერთიანი პროცესის ხელმძღვანელ ფიგურას მასწავლებელი წარმოადგენს, მაგრამ მოსწავლე პასიური როდია. პირიქით, მასწავლებლის ხელმძღვანელი როლი აუცილებლობით გულისხმობს მოსწავლეთა აქტივობას, რომლის გარეშეც შეუძლებელია სწავლების წარმატება (ბერიშვილი, 1995, 13).

ჭკუასელის (1986, 103) განმარტებით, „სწავლება არის მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთათვის გარკვეულ ცოდნა-ჩვევათა გადაცემისა და მოსწავლეთა მიერ ამ ცოდნა-ჩვევათა შეთვისების ორგანიზებული ერთიანი პროცესი.“

რაც შეეხება ინგლისური ენის გრამატიკის სწავლა-სწავლებას, იგი მეტად რთული პროცესია და მისი წარმატება დამოკიდებულია მის მონაწილეებზე – მასწავლებლებსა და მოსწავლეებზე, რომლებსაც გააჩნიათ საკუთარი მოთხოვნილებები, ფუნქციები (როლები) და ვალდებულებები.

დორნეისა და მერფის (Dörnyei & Murphey, 2003, 109) განმარტებით, ტერმინი „როლი“ ტექნიკური ტერმინია, რომელიც სათავეს იღებს სოციოლოგიიდან და

ინდივიდის ქცევის გამოვლინებაზე მიუთითებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, „როლი“ აღწერს ამა თუ იმ პიროვნების მოსალოდნელი ქცევის ფორმას.

პირველ რიგში, უნდა ვისაუბროთ მასწავლებელსა და მის როლზე ინგლისური ენის გრამატიკის გაკვეთილზე. როგორც ბერიშვილი (1995, 238) აღნიშნავს, მასწავლებლობა მეტად საპატიო პროფესიაა. მას მიაჩნია, რომ სრულყოფილია მასწავლებელი, რომელიც თავის თავში აერთიანებს საქმისა და მოსწავლეებისადმი სიყვარულს. მას, უფრო მეტად, ვიდრე ნებისმიერი სხვა პროფესიის მუშაკს, მოეთხოვება და სჭირდება გამუდმებით ანახლებდეს თავის ცოდნასა და მუშაობის მეთოდებს, მან თვითონ უნდა შეიქმნას ავტორიტეტი კომპეტენტურობით, კეთილსინდისიერებით, თავდადებული შრომითა და უმწიკვლობით.

აქვე აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლების პროცესში მასწავლებელს აქვს შემდეგი ფუნქციები: სასწავლო (საგანმანათლებლო), განმავითარებელი, აღმზრდელობითი და საზოგადოებრივ-პედაგოგიური. **სასწავლო (საგანმანათლებლო) ფუნქცია** იმაში მდგომარეობს, რომ პედაგოგი ცოდნას გადასცემს, მეცნიერებათა საფუძვლებში კონცენტრირებულ დიდძალ ინფორმაციას ათვისებინებს მოსწავლეებს. **განმავითარებელი ფუნქცია** გულისხმობს მიზანმიმართულ მუშაობას მოსწავლეთა გონებრივი ძალების განვითარებისათვის. **აღმზრდელობითი ფუნქცია** მოსწავლეებში ზნეობის და მოვალეობის გრძნობის გაღვიძება-განვითარებაა. იგი ასევე გულისხმობს პასუხისმგებლობის გრძნობის ჩამოყალიბებას მოსწავლეებში, რაც მეტად მნიშვნელოვანია. თუ მოსწავლეს აქვს მაღალი პასუხისმგებლობის გრძნობა, შესაბამისად ის უფრო აქტიურადაა ჩართული სასწავლო პროცესში, რაც დადებითად მოქმედებს სწავლა-სწავლების პროცესზე. **საზოგადოებრივ-პედაგოგიურ ფუნქციაში** იგულისხმება მასწავლებელთა შრომა მშობელთა შორის პედაგოგიური ცოდნის გავრცელებისათვის, მათი ფართო ერთობლივი მონაწილეობა ყველანაირი კულტურული ღონისძიებების მოწყობაში (მაღაზონია, 2001, 352-353).

გაგუას (1996, 58-60) შეხედულებით კი, მასწავლებლის აუცილებელი თვისებებია:

- სპეციალური საგნის საფუძვლიანი ცოდნა;

- ფართო განათლება, ერუდიცია, კულტურა;
- პედაგოგიკისა და მეთოდოლოგია საფუძვლიანი ცოდნა;
- პედაგოგიური ნიჭი და პროფესიული მომზადება;
- პედაგოგიური ტაქტი;
- მაღალი მოქალაქეობრივ-ზნეობრივი თვისებები;
- მაღალი ავტორიტეტი.

ცხადია, პედაგოგიური ნიჭი, მიდრეკილება და ინტერესი თანდაყოლილი არ არის, თუმცა ამბობენ, რომ „მასწავლებლად უნდა დაიბადო და არა გახდეთ.“ იყო კარგი მასწავლებელი – ეს ნიშნავს იყო დაუფლებული პედაგოგიურ ტექნიკას, ოსტატობას. ეს კი გულისხმობს ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ერთიანობას, რომელსაც ეფექტურად უნდა იყენებდეს მასწავლებელი პრაქტიკულ საქმიანობაში. პედაგოგიური ტექნიკის მქონე მასწავლებელს შესწევს უნარი მიიპყროს მოსწავლეთა ყურადღება და მოახდინოს მათზე ზეგავლენა, მიხედეს, როგორ ეკიდებიან სწავლას მოსწავლეები, ჰქონდეს დროის შეგრძნება და სხვა. ასევე, დიდი მნიშვნელობა აქვს მეტყველების კულტურას, მანერებს, ჩაცმის სტილს და ა.შ.

ალავიძეს და სხვ. (2011, 241) თვალსაზრისით, ძალზე მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ როგორ აღიქვამენ მოსწავლეები პედაგოგს. ბუნებრივია, თუ კლასი წინასწარვე უარყოფითად არის განწყობილი სწავლების მიმართ, მისგან რაიმე დირექტივის ან თანაგრძნობის მიღება-გაზიარება გამორიცხულია. ამიტომ მასწავლებლის მუდმივად საზრუნავ პრობლემებს შორის ერთ-ერთი ისიცაა, რომ იგი ფორმიდან არასოდეს ამოვარდეს, არ დაკარგოს ავტორიტეტი, არ მოდუნდეს. მასწავლებელს არ აქვს უფლება იწუწუნოს, მოსწავლეებს არ უნდა აგრძნობინოს, რომ „დაიღალა“, „დაბერდა“, „ჩამორჩა“ და სხვა. მოსწავლეების წინაშე იგი ისეთივე შემართული, ძლიერი და ისეთივე „იდებების გენერატორი“ უნდა იყოს, როგორც ყველაზე წარმატებული მსახიობი სცენაზე. ამგვარი „პოზის“ შენარჩუნება კი მხოლოდ იმ მასწავლებელს ძალუძს, ვისაც მაღალი პიროვნული თვითრეფლექსია ახასიათებს,

თავს პროფესიონალად განიცდის და არასოდეს უშინდება სიმძნელებს, მუდამ სწავლობს და მხოლოდ პერსპექტივებს ხედავს.

გაკვეთილის მსვლელობისას მასწავლებლის ქცევა და როლები, რომელსაც იგი ირგებს მრავალჯერ იცვლება. ჯერემი ჰარმერისეული კლასიფიკაციით, მასწავლებელი სულ ცოტა რვა როლის შემსრულებლად გვევლინება სხვადასხვა მეთოდისა თუ აქტივობის გამოყენებისას გრამატიკის გაკვეთილზე:

- კონტროლიორი (controller): მასწავლებელი აკონტროლებს ყველაფერს საკლასო ოთახში და თავს საკმაოდ კომფორტულად გრძნობს. იგი წარმართავს ყველა აქტივობას და ასწორებს მოსწავლეთა მიერ დაშვებულ შეცდომებს;
- ორგანიზატორი (organizer): მასწავლებელი გეგმავს და ანხორციელებს სხვადასხვა აქტივობებს. მისი მოვალეობაა მოამზადოს მოსწავლეები აქტივობისათვის, გაუღვივოს ინტერესი. იგი აკვირდება მოსწავლეებს, რათა მიხვდეს კარგად გაიგეს თუ არა მის მიერ მიცემული ინსტრუქციები. მოსწავლეები მუშაობენ წყვილებში, ან პატარა ჯგუფებში. მასწავლებელი ადგენს ამა თუ იმ აქტივობის დაწყებისა და დასრულების დროს;
- შემფასებელი (assessor): მასწავლებელი ასწორებს მოსწავლეების მიერ დაშვებულ გრამატიკულ შეცდომებს. იგი ცდილობს იყოს სამართლიანი და რაც შეიძლება ტაქტიანად შეასწოროს შეცდომები;
- მოკარნახე (prompter): მასწავლებელი ერთვება კომუნიკაციურ აქტივობებში მოსწავლეთა დახმარების მიზნით. იგი ეხმარება მათ აზრების თავმოყრაში და ცდილობს მისცეს მხოლოდ მცირედი მინიშნება, რათა თავიდან აიცილოს „კონტროლიორის“ როლი;
- მონაწილე (participant): მასწავლებელი აქტიურად ერთვება ჯგუფურ აქტივობებში, როგორც ჯგუფის, გუნდის წევრი, რაც მოსწავლეებს ძალზე უყვართ და ახალისებთ;
- ინფორმაციის წყარო (resource): დამოუკიდებელი მუშაობის დროსაც კი მოსწავლეებს ხშირად სჭირდებათ მასწავლებლის დახმარება და

მასწავლებელიც ყოველთვის აწვდით მათ ინფორმაციას. საკმაოდ ხშირად იგი ურჩევს მოსწავლეებს ლექსიკონების, ენციკლოპედიებისა თუ ინტერნეტის გამოყენებას. ეს ყოველივე კი ხელს უწყობს მოსწავლეების მიერ ინფორმაციის დამოუკიდებლად მოპოვების უნარის განვითარებას;

- მრჩეველი/კონსულტანტი (tutor): მეტად რთული როლია, განსაკუთრებით დიდი კლასის მასწავლებლებისათვის. იგი მუშაობს ინდივიდუალურად, ან პატარა ჯგუფებთან და აძლევს რჩევებს;
- დამკვირვებელი (observer): რა როლსაც არ უნდა ასრულებდეს მასწავლებელი გაკვეთილზე, იგი იმავდროულად დამკვირვებელიც არის. იგი ყურადღებით აკვირდება მოსწავლეთა მუშაობის პროცესს, მაგრამ ისე, რომ დაკვირვება შეუმჩნეველი იყოს ყველასათვის, რათა არ მოახდინოს გავლენა გაკვეთილის მსვლელობაზე (ციციშვილი და სხვ., 2006, 42-43).

ფაღავა (2012, 74) თავის პუბლიკაციაში განიხილავს მასწავლებლის კიდევ ერთ არანაკლებ მნიშვნელოვან როლს – სასწავლო მასალის „ავტორი“, რაც თავისთავად გულისხმობს დამატებითი სასწავლო მასალის შექმნას და არსებული მასალის, კერძოდ სახელმძღვანელოს მოსწავლეთა კონკრეტული ჯგუფის მოთხოვნებზე და მიზნებზე მორგებას.

უცხოური სახელმძღვანელო, თუნდაც ძალზე პოპულარული, ზუსტად ვერ აკმაყოფილებს და არ შეესაბამება ქართველი მოსწავლეების მოთხოვნებს, ენობრივი კომპეტენციის დონეს, სწავლის სტილს თუ სწავლისა და სწავლების ტრადიციებს, ამიტომ ფაღავას მიაჩნია, რომ ინგლისური ენის ქართველ მასწავლებელს სასურველი შედეგის მისაღწევად მაინც უხდება უცხოურ სახელმძღვანელოში მოცემული მასალის მოდიფიცირება, რომელიც მხოლოდ მოსწავლეზეა ორიენტირებული. დამატებითი მასალის შექმნისას მასწავლებელს აქვს თავისუფლად მოქმედების უფლება, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ მას შეუძლია:

1. არსებული გრამატიკული აქტივობების გარდა კლასში შემოიტანოს დამატებითი სავარჯიშოები;

2. გამოტოვოს ის აქტივობები თუ სავარჯიშოები, რომლებიც ვერ აკმაყოფილებენ მოსწავლეების საჭიროებებსა თუ მოთხოვნებს;
3. შეცვალოს აქტივობების ორგანიზაციული სტრუქტურა, მაგ: წყვილები, ჯგუფები თუ მთელი კლასი (ფაღავა, 2012, 77-78).

ცხადია, მასწავლებელს უთუოდ გადამწყვეტი როლი ენიჭება უცხო ენის გაკვეთილზე, მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოსწავლის როლიც, რომელთა შორისაც ყველაზე პოპულარულია: მკვლევარი/მადიებელი (researcher), მოლაპარაკების მწარმოებელი/შუამავალი (negotiator), დამთმობი (obeyer), ექსპერიმენტატორი (experimenter), მებრძოლი (struggler) და წესების მიმდევარი (path-follower).

ენის სწავლებისა და სწავლის ისტორიამ უამრავი ცვლილება განიცადა ენის შემსწავლელთა როლებთან მიმართებაში და დამტკიცდა, რომ ენის სწავლების სხვადასხვა მეთოდი სხვადასხვა როლს აკისრებს მოსწავლეებს. ასე მაგალითად, აუდიოლინგუალიზმში ენის შემსწავლელები შედარებით უფრო პასიურ როლს ასრულებენ გრამატიკულ ასპექტებზე რეგულარული ვარჯიშის დროს. რაც შეეხება თანამედროვე მიდგომებს, რომლებიც ხაზს უსვამენ მოსწავლეზე ორიენტირების პრინციპს, ისინი ენის შემსწავლელს როლთა გაცილებით უფრო ფართო არჩევანს სთავაზობენ, ვიდრე ტრადიციული, მასწავლებელზე ორიენტირებული მიდგომა. მოსწავლისათვის დაწესებული როლები განაპირობებს მოსწავლეთა კრეატიულობას ენის გამოყენების პროცესში და მათ ჩაბმას ახალ და ავთენტურ კომუნიკაციურ სიტუაციებში.

ინგლისური ენის გრამატიკის გაკვეთილზე სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებისას ენის შემსწავლელთა როლები შემდეგნაირადაა გადანაწილებული:

მეთოდი/მიდგომა	ენის შემსწავლელთა როლი
გრამატიკულ-მთარგმნელობითი	მორჩილი მასწავლებლის ბრძანებებზე; ყოველგვარ ინიციატივას მოკლებული.
აუდიო-ლინგვალური	პასიური როლი; რეაგირება მასწავლებლის მითითებებზე.

კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში	აქტიური, მოლაპარაკებების მწარმოებელი; ინფორმაციის მიმღები და გამცემი.
დავალებაზე ორიენტირებული მიდგომა	წყვილური და ჯგუფური მუშაობის მონაწილე და წამყვანი, აქტიური.
სრული ფიზიკური პასუხი	მსმენელი და შემსრულებელი; უმნიშვნელო ზეგავლენა შინაარსზე და არავითარი – მეთოდოლოგიაზე.
ენის შემსწავლელის სტრატეგიის განვითარება	პროაქტიური; უფროსი ენის შემსწავლელების მხრიდან ენის სრული კონტროლი; ახალგაზრდა შემსწავლელთა თავდაჯერებულობა და მოტივაცია გაზრდილია.
მრავალმხრივი ინტელექტის თეორია	მოაზროვნე, შესაძლებლობებში დარწმუნებული; პიროვნების განვითარებაში აქტიურად ჩაბმული.

გარდა ზემოთ ჩამოთვლილი როლებისა, ასევე, უნდა აღინიშნოს მოსწავლის კიდევ ერთი განსაკუთრებული როლი – „ენის დამოუკიდებელი შემსწავლელი“, რომელთანაც ასოცირდება ტერმინები: ავტონომიური შესწავლა, თვითშეფასება, სწავლაზე თვით-მისაწვდომობა და ა.შ. ამასთან, უნდა ითქვას, რომ ენის შემსწავლელები, რომლებიც ინიციატივას თვითონ იღებენ სწავლაში (პროაქტიური შემსწავლელები) სწავლობენ უფრო მეტს და უკეთესად, ვიდრე ისინი ვინც პასიური მსმენელის როლში არიან და ელოდებიან მასწავლებელს, რომ რაიმე ისწავლონ (რეაქტიური შემსწავლელები).

ავტონომიური, დამოუკიდებელი მოსწავლეები გამოირჩევიან შემდეგი თვისებებით:

- იციან თუ რა სურთ და მასწავლებელთან ერთად თავდაუზოგავად მუშაობენ საკუთარი მიზნების მისაღწევად;
- სწავლობენ საკლასო ოთახშიც და მის გარეთაც;
- იციან რესურსების დამოუკიდებლად გამოყენება;
- სწავლობენ აქტიურად;
- იყენებენ სწავლის სხვადასხვა სტრატეგიებს ცოდნის გასაუმჯობესებლად;
- დროს ანაწილებენ ისე, რომ რაც შეიძლება მეტის სწვლა მოახერხონ;
- სრულიადაც არ მიაჩნიათ, რომ მასწავლებელი ღმერთია, ვისაც ძალუმს უბოძოს მათ ენის ცოდნის ოქროს გასაღები (ციციშვილი და სხვ., 2006, 17-18).

ამრიგად, მასწავლებელს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება უცხო ენის გაკვეთილზე, თუმცა, არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოსწავლის როლიც. აუცილებელია, გვახსოვდეს ისიც, რომ ზემოთ აღნიშნული მასწავლებლის როლები ერთმანეთისაგან იზოლირებული როდია. ისინი კომბინირებულად გამოიყენება და მასწავლებლის წარმატების საიდუმლოც სწორედ იმაში მდგომარეობს, თუ რამდენად მოხერხებულად ირგებს იგი როლებს გრამატიკის გაკვეთილზე და რამდენად აქტიურად ცდილობს, ჩააბას მოსწავლეები სხვადასხვა სახის გრამატიკულ აქტივობებში. ამასთან აღსანიშნავია, რომ საგნის ცოდნა, შემოქმედებითი მიდგომა სწავლების მეთოდებისადმი, მუდმივი სწრაფვა პროფესიული სრულყოფილებისაკენ, უნარი აღძრას მოსწავლეებში საგნისადმი სიყვარული – ის ძირითადი ფაქტორებია, რომლებიც დასახული მიზნის წარმატებით განხორციელების საწინდარია.

1.5. მოტივაციის ამაღლების საშუალებები გრამატიკული მასალის სწავლებისას ინგლისური ენის გაკვეთილზე

მოტივაციას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს უცხო ენის დაუფლების პროცესში. ტერმინი „მოტივაცია” ფსიქოლოგიაში დაახლოებით 100 წლის წინ დამკვიდრდა და არსებობის მანძილზე მისი პირვანდელი მნიშვნელობა ფაქტობრივად არ შეცვლილა. მოტივაცია წარმოადგენს პროცესს, რომელიც არეგულირებს პიროვნების მიერ საჭირო მოქმედების შერჩევას და ამავდროულად წარმართავს ამ მოქმედებას დასახული მიზნის მისაღწევად (ჩინჩალაძე, 2008, 28).

ჰარმერის (Harmer, 2001, 51) აზრით, მოტივაცია, როგორც სწავლა-სწავლების პროცესის ძირითადი ფაქტორი, წარმოადგენს შინაგან ძალას, რომელიც ადამიანს უბიძგებს ქმედებისაკენ დასახული მიზნის მისაღწევად.

გაბაშვილი (2010, 85) იზიარებს ჰარმერის შეხედულებას და თავის სტატიაში განმარტავს, რომ მოტივაცია წარმოადგენს ორგანიზმის შინაგან მდგომარეობას, რომელიც გულისხმობს ენერგიის მიმართვას გარკვეული (ადამიანისთვის სასურველი) მიმართულებით. პედაგოგიკაში და პედაგოგიურ ფსიქოლოგიაში კი ტერმინს „მოტივაცია” იყენებენ მოსწავლის სწავლის პროცესში ჩართულობის, მისი სწავლის მიმართ ინტერესისა და დადებითი განწყობის აღნიშვნისათვის.

გოგოხია (2012, 22) კი თავის დისერტაციაში საუბრობს იმ მიზეზ-შედეგობრივ კავშირზე, რომელიც არსებობს მაღალ მოტივაციასა და უცხოური ენის წარმატებით ათვისებას შორის. იგი ეთანხმება აზრს, რომ წარმატებული სწავლა პოზიტიურად მოქმედებს მოტივაციაზე, მოტივაცია კი დღეს „წარმატებული სწავლის გასაღებად” მიიჩნევა.

გარდნერი (Gardner, 2003, 16) მოტივაციაში სამ კომპონენტს გამოყოფს, ესენია:

1. მიზანზე მიმართულობა, რომელიც შეიძლება იყოს პოზიტიური, ანდა პირიქით, ნეგატიური;
2. დასახული მიზნის მიღწევის სურვილი;

3. მოსწავლის მზადყოფნა გაუმკლავდეს ყოველგვარ სირთულეს დასახული მიზნის მისაღწევად.

ფსიქოლოგიური კვლევის თანახმად, მოტივირებული, წარმატებული მოსწავლეები: 1. გამოირჩევიან აქტიურობით; 2. აქვთ კონტროლის შინაგანი უნარი, რწმენა. ისინი აკონტროლებენ საკუთარი ცოდნის ხარისხს და სჯერათ, რომ მათი წარმატება იღბალზე არ არის დამოკიდებული, რომ მათ წარმატებას მასწავლებელი არ აკონტროლებს; 3. პოზიტიურად არიან განწყობილნი სწავლისადმი; 4. აქვთ სოციალური ურთიერთობის სურვილი და სურთ იყვნენ დამოუკიდებლები (გოგობია, 2012, 36).

მოტივირებული ადამიანის ქცევა დაწვრილებით აქვს აღწერილი დორნეისაც (Dornyei, 2001, 173). მას მიაჩნია, რომ მოტივირებული ადამიანი ხარჯავს მთელ ენერგიას, შეუპოვარია და ყურადღებიანი იმ დავალების მიმართ, რომელიც მას საკუთარი თავისთვის აქვს მიცემული. მას აქვს თავისი მიზნები, ოცნებები და სწრაფვა, რაც ხელს უწყობს თავისი მიზნების განხორციელებაში.

ური (Ur, 1997, 276) გამოყოფს მოტივაციის შემდეგ სახეებს: გარეგანი, შინაგანი, ინტეგრაციული, ინსტრუმენტული, გლობალური, სიტუაციური და დავალებაზე ორიენტირებული.

შინაგანი მოტივაცია – ადამიანის ქცევა განპირობებულია პიროვნული ფაქტორით, კონკრეტული ქცევის/მისი შედეგების მიმართ შინაგანი ინტერესით. იგი შემეცნებითი ხასიათისაა (გაბაშვილი, 2010, 86).

გარეგანი მოტივაცია – ადამიანის ქცევა განპირობებულია გარეგანი ფაქტორებით. იგი უკავშირდება:

- მოსწავლის წახალისებას: სიტყვიერად ან რაიმეს დაპირებით;
- დასჯას მასწავლებლის მხრიდან: სიტყვიერი შეურაცხყოფა, დაბალი ქულების სპეციალურად დაფიქსირება/ან წინასწარ დაშინება, რომ ცუდ ქულას დაუწერს მას, ვინც არ შეასრულებს დაკისრებულ დავალებას;
- დასჯას მშობლის მხრიდან (სიტყვიერი/ფიზიკური);

- მოსწავლის სურვილს მუდმივად თანაკლასელების ყურადღების ცენტრში იმყოფებოდეს;
- თავად მასწავლებლის როლს გაკვეთილზე (როცა მოსწავლეები სწავლობენ მხოლოდ მისადმი პატივისცემის, ან შიშის გამო) (ჩინჩალაძე, 2008, 29).

გაბაშვილი (2010, 87) თავის სტატიაში კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით აღნიშნავს, რომ მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებებთან განსაკუთრებით მჭიდრო კავშირი აქვს შინაგან მოტივაციას. შინაგანი მოტივაციის მქონე მოსწავლეები უფრო მეტი პასუხისმგებლობით ეკიდებიან სწავლას, გააჩნიათ თვითრეგულაციის/თვითკონტროლის მაღალი უნარი და სწავლის მიმართ უფრო დადებითად არიან განწყობილნი. შინაგანად მოტივირებული მოსწავლეები უფრო თავდაჯერებულები არიან, მაშინ როდესაც გარეგანი მოტივაციის მქონე მოსწავლეები ხასიათდებიან სირთულეების და რისკის მიმართ მკაფიოდ გამოხატული შიშით. მათი მიზანია ნებისმიერ სიტუაციაში ძალისა და ენერგიის მინიმალური დანახარჯებით მიიღონ მაქსიმალური ეფექტი (წახალისება/ჯილდო).

ურის (Ur, 1997, 276) განმარტებით, ინტეგრაციული მოტივაცია გულისხმობს შესასწავლი ენის კულტურასთან ინტეგრაციას. ინსტრუმენტული მოტივაცია წარმოადგენს ენის შესწავლის სურვილს დასახული მიზნის მისაღწევად, ან კარიერის გასაუმჯობესებლად. გლობალური მოტივაცია განსაზღვრულია როგორც ენის შემსწავლელის ორიენტაცია უცხო ენის შესწავლაზე. სიტუაციური მოტივაცია გამომდინარეობს სწავლის კონტექსტიდან, რაც გულისხმობს საკლასო, ანდა, სასკოლო გარემოს. დავალებაზე ორიენტირებული მოტივაცია კი გულისხმობს იმ მიდგომას, რომელსაც ენის შემსწავლელი იყენებს მასწავლებლის მიერ მიცემული დავალების შესასრულებლად.

ჰარმერის (Harmer, 2001, 52) მიხედვით, უცხო ენის შესწავლისათვის საჭირო მოტივაციის ძირითადი წყაროებია საზოგადოება, რომელშიც ჩვენ ვცხოვრობთ, მშობლების, ახლობლების დამოკიდებულება, მასწავლებელი და გამოყენებული მეთოდი.

მოტივაციის შესწავლა და მის თავისებურებებში გარკვევა ნიშნავს გავიგოთ, თუ როგორ და რატომ მოქმედებენ ადამიანები მიზნის მისაღწევად და რატომ ამჟღავნებენ ამ დროს სიმტკიცეს.

მოტივაციაზე გავლენას ახდენს როგორც შინაგანი, ისე გარეგანი ფაქტორები, რომელთა შორისაა, მაგალითად, სასწავლო გარემო და მისი შემადგენელი კომპონენტები – სასწავლო აქტივობები, მოსწავლეთა შეფასება/წახალისება და კონტროლის/პასუხისმგებლობის განაწილება. მოტივაციური პროცესების მართვა შესაძლებელია და მას მოტივირებას უწოდებენ. იგი აღიქმება, როგორც:

- პირობების შექმნა მოსწავლის მოტივირების განვითარებისათვის;
- გარეგანი სტიმულირება, წახალისებისა და დასჯის გამოყენება.

საგანმანათლებლო საქმიანობაზე დაკვირვებისა და სპეციალური კვლევების საფუძველზე დგინდება, რომ მოსწავლის მთავარი ასაკობრივი მოტივი წარმატებების მიღწევის მოტივია. საბოლოო მიზანს კი შეადგენს საკუთარი თავის პატივისცემისა და პოზიტიური თვითშეფასების შენარჩუნება და წინსვლა გარკვეულ საქმიანობაში. თანამედროვე სკოლაში სწავლების მოტივაციის განვითარების ტექნოლოგია გულისხმობს როგორც განსაკუთრებული სასწავლო პროგრამის შექმნას, ასევე, გაკვეთილზე მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის განსაკუთრებულ სტილს (ალავიძე და სხვ., 2011, 201).

აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის მოტივაციის გაზრდა მნიშვნელოვან პედაგოგიურ ამოცანას წარმოადგენს, განსაკუთრებით კი უცხო ენის გრამატიკის სწავლებისას. სწავლების პროცესში გასათვალისწინებელია, რომ მოსწავლის მოტივაცია იზრდება, თუ ის ხედავს, რომ მასწავლებლის პრიორიტეტი მისი წინსვლის ხელშეწყობაა და პირიქით, იკლებს, თუ მიაჩნია, რომ მასწავლებლის პრიორიტეტი მისი შედეგის განსჯა-შეფასებაა. ამრიგად, გრამატიკული მასალის სწავლებისას მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლების მიზნით მასწავლებელი ვალდებულია:

- **გამდიდროს სასწავლო პროცესი**, რომლის მიღწევაც საკმაოდ მარტივია დამატებითი კლასგარეშე, ავთენტური აქტივობების, მრავალფეროვანი

სასწავლო მასალების და სწავლების ახალი მეთოდებისა და სტრატეგიების გამოყენებით;

- **გააქტიუროს მოსწავლეები.** მოსწავლეები აქტიურად უნდა იყვნენ ჩაბმულნი სხვადასხვა აქტივობებში, რომელშიც მოიაზრება: დისკუსიები, პრობლემის გადაჭრა, როლური თამაშები ან სიმულაციები, ჯგუფური მუშაობის მეთოდის გამოყენება, პრეზენტაციები და ა.შ. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია, რომ კლასის გააქტიურების სტრატეგიების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია დროის სწორი შერჩევა. ყველაზე ეფექტური სტრატეგიაც კი შეიძლება არ იყოს შედეგიანი, თუ მასწავლებელმა იგი დღის ბოლოს, დაღლილ მოსწავლეებთან ან რაიმე სხვა შეუსაბამო დროს გამოიყენა;
- **ჩააბას მოსწავლეები ცოდნის შეფასების ინსტრუმენტების მომზადებაში.** ეს არის ერთ-ერთი ყველაზე სახალისო და სასარგებლო აქტივობა, რომელიც გულისხმობს მოსწავლეების მონაწილეობით სემესტრული ტესტების, სიტუაციური დავალებების (ამოცანების) მომზადებას. ეს არა მხოლოდ მნიშვნელოვნად გაზრდის მოსწავლეთა მოტივაციას და ინტერესს გაკვეთილის მიმართ, არამედ ხელს შეუწყობს მასალის უკეთ ათვისებას/გაგებას;
- **გამოიყენოს განსხვავებული სირთულის დავალებები/აქტივობები.** ეს საშუალებას მოგვცემს გავითვალისწინოთ მოსწავლეთა შესაძლებლობები და შესაფერისი სირთულის დავალებების მიცემის გზით გავაღვივოთ მათი ინტერესი;
- **„უნიშნო“ აქტივობების გამოყენება.** ამგვარი აქტივობების/დავალებების გამოყენებით მასწავლებელი მიზნად ისახავს სასწავლო პროცესი გახადოს უფრო სახალისო და საინტერესო მოსწავლეებისათვის. ამ დროს მოსწავლეთა ყურადღება გადაერთევა უშუალოდ პროცესზე და მათთვის

მნიშვნელოვანი იქნება არა ნიშანი, არამედ საკუთარი პროგრესი და აქტიურობა;

- **გააცნობიეროს, რომ შეცდომები სწავლის საუკეთესო საშუალებას წარმოადგენს.** აღსანიშნავია, რომ დაშვებული შეცდომა და სწორი პასუხის აღმოჩენის სურვილი მოსწავლისათვის ხშირად ახალი ცოდნის მიღების, საკუთარი უნარების და შესაძლებლობების გაუმჯობესების ბიძგი ხდება. ამასთანავე, სწავლის ხარისხის გაუმჯობესების მიზნით გაცილებით უფრო ეფექტურია მათთვის საკუთარ ნაწერში შეცდომების გასწორების შესაძლებლობის მიცემა, ვიდრე ამ შეცდომების უბრალოდ წითელი კალმით მონიშვნა და საბოლოო შეფასების დაწერა. მოსწავლეთა შეცდომების წითელი კალმით გასწორება ნეგატიურად აისახება მათი სწავლის მოტივაციაზე, ამიტომ უმჯობესია გამოვიყენოთ ნეიტრალური ფერის მელნის მქონე კალმები, რომლებიც უფრო პოზიტიურ განწყობას აღძრავს მოსწავლეებში, მეტ ხალისსა და ინტერესს გააღვიძებს მათში შეცდომების გამოსწორებაზე მუშაობის პროცესში;
- **თავი აარიდოს მხოლოდ ნიშნის დაწერას,** რამეთუ ნიშანში ასახულია მხოლოდ ნაშრომის ზოგადი შეფასება და არ ჩანს მოსწავლის მიერ შესრულებულ დავალებაში რა იყო კარგი/ცუდი. სწორედ ამიტომ, მასწავლებელმა ნიშანთან ერთად წერილობით უნდა გააკეთოს ამომწურავი კომენტარი ამა თუ იმ დავალების ქვემოთ დაშვებულ გრამატიკულ შეცდომებთან დაკავშირებით;
- **არასოდეს გააკრიტიკოს მოსწავლე საჯაროდ,** რადგან შესაძლებელია ამან ნეგატიური გავლენა იქონიოს მოსწავლის თვითშეფასებასა და მოტივაციაზე. თუმცა ეს გადაღლილი პედაგოგისათვის ხშირად შეუძლებელი ხდება, ამიტომ უნდა ვეცადოთ თავი შევიკავოთ მოსწავლეების საჯარო გაკრიტიკებისაგან და მათი მარცხი განვიხილოთ მხოლოდ ინდივიდუალურ საუბარში;

- იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მარცხის აცილების მიზნით გაურბიან რთული გრამატიკული დავალებების შესრულებას, შესთავაზოს ისეთი ტიპის დავალებები, რომელთა შესრულებასაც შესძლებენ და შემდეგ კი წახალისოს ისინი უფრო რთული მიზნების მისაღწევად. არასოდეს ჩაუკლას მოსწავლეს პერსპექტივის შეგრძნება და არ გააგონოს ფრაზა „სულერთია, ის მაინც ვერაფერს მიაღწევს“;
- ყოველთვის იყოს მიუკერძოებელი. მასწავლებელი ისეთივე ადამიანია, როგორც ნებისმიერი სხვა და ამიტომ პიროვნული შეხედულებების, სიმპატიების ან პირიქით, ნეგატიური დამოკიდებულებების გამოვლენა სასკოლო გარემოში სრულიად დაუშვებელია.
- ტესტირებისას გამოიყენოს სხვადასხვა ტიპის შეკითხვები. ზოგიერთ მოსწავლეს კარგი წერის უნარი აქვს და თავს უფრო კომფორტულად გრძნობს ღია ტიპის კითხვებზე პასუხის გაცემისას, ზოგი კი დახურული ტიპის კითხვებს ანიჭებს უპირატესობას. სწორედ ამიტომ მასწავლებელი ვალდებულია ყველა მოსწავლეს შეუქმნას ცოდნის და შესაძლებლობების გამოვლენისათვის საუკეთესო პირობები და დაიცვას ბალანსი ორივე ტიპის კითხვებს შორის;
- ჩააბას მოსწავლეები საკლასო გადაწყვეტილებების მიღებაში. ეს მიდგომა მეტად ეფექტურია, რადგანაც მოსწავლეებს ეძლევათ საშუალება თავადაც მიიღონ გადაწყვეტილება ისეთი საკითხების ირგვლივ, როგორებიცაა: შესასწავლი გრამატიკული მასალის თანმიმდევრობის განსაზღვრა, შეფასების კომპონენტების შემუშავება და სხვა. ყოველივე ეს კი მნიშვნელოვნად აამაღლებს მოსწავლეთა მოტივაციას და ხელს შეუწყობს მათი მხრიდან მიღებული გადაწყვეტილებების/შეთანხმებების განხორციელებას (Theobald, 2006, 94-100).

ინგლისური ენის გაკვეთილზე მოტივაციის განვითარების კიდევ ერთი საშუალებაა მოსწავლეების ყურადღების მაღალი დონის შენარჩუნება გაკვეთილის

გარკვეული მომენტებისადმი. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია ე.წ. პროექტთა მეთოდის გამოყენება. პროექტი არის მოსწავლეების მიერ გაწეული კვლევითი სამუშაო მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, რომელიც შეიძლება შესრულდეს ჯგუფურად, ან ინდივიდუალურად.

პროექტის მეთოდს უამრავი დადებითი მხარე აქვს, მაგ:

- იგი ავითარებს შემეცნებით ინტერესებს;
- მოსწავლეები იყენებენ მუშაობის სხვადასხვა ფორმას (დისკუსია, ლიტერატურასთან მუშაობა, დამატებითი წყაროების ანალიზი, პრეზენტაციების მოწყობა და სხვა);
- მოსწავლე ხედავს თავისი შრომის შედეგებს და იწყებს ფიქრს ახალ მიზნებზე;
- ჯგუფური პროექტების შესრულებისას ვითარდება თანამშრომლობითი უნარები, იკვეთება ლიდერისა და ჯგუფის წევრების ფუნქციები (ალავიძე და სხვ., 2011, 204).

ჩემ მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა (დაწვრილებით იხილეთ მესამე თავში) აჩვენა, რომ ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ინტერნეტ საიტები, ბროშურები...) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას გრამატიკის გაკვეთილზე, რაც გამოიხატება მოსწავლეთა კარგი განწყობით ამ საგნის მიმართ და მათი აქტიურობით.

ამრიგად, მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლება მასწავლებლის მუდმივი ზრუნვის საგანს უნდა წარმოადგენდეს, რისთვისაც მან ეფექტურად უნდა გამოიყენოს სასწავლო აქტივობები, შეფასების პოლიტიკა და უნდა მოახერხოს პასუხისმგებლობების სწორად განაწილება. გარდა ამისა, საგაკვეთილო პროცესსა და მოსწავლეებთან ურთიერთობაში მკაფიოდ უნდა იკვეთებოდეს მასწავლებლის დამოკიდებულება, რწმენა იმის თაობაზე, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია ისწავლოს და იყოს წარმატებული. ამისათვის კი თითოეულ მათგანს განსხვავებული მიდგომა და ყურადღება ესაჭიროება.

თავი 2. ქართულენოვან გარემოში გვარის სწავლების ლინგვისტური და მეთოდური ასპექტები ინგლისური ენის გაკვეთილზე

2.1. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ინგლისურ ენაში

ზმნა ნებისმიერი ენის გრამატიკის ხერხემალს წარმოადგენს. ვინოგრადოვის (Vinogradov, 1947, 422) აზრით, იგი „ყველაზე კომპლექსური და ტევადი მეტყველების ნაწილია.“ ინგლისური ზმნის კატეგორიებს შორის კი გვარი ერთ-ერთი არსებითი და მთავარია. გვარის კატეგორიის განსაზღვრებასთან მიმართებაში არსებობს ორი ძირითადი შეხედულება. ერთ-ერთის თანახმად, ეს კატეგორია გამოხატავს კავშირს სუბიექტსა და მოქმედებას შორის, ხოლო მეორე თვალსაზრისის თანახმად, გვარის კატეგორია გამოხატავს დამოკიდებულებას სუბიექტსა და მოქმედების ობიექტს შორის. უფრო ზუსტად განვმარტოთ რა იგულისხმება გამოთქმაში „დამოკიდებულება სუბიექტსა და მოქმედებას შორის?“ მაგალითისათვის ავიღოთ ორი მარტივი წინადადება: *He invited his friends [მან დაპატიჟა თავისი მეგობრები] and He was invited by his friends [ის მეგობრებმა დაპატიჟეს/ის დაპატიჟებულ იქნა მეგობრების მიერ].* დამოკიდებულება სუბიექტსა (*he*) და მოქმედებას (*invite*) შორის ამ ორ წინადადებაში სრულიად განსხვავებულია, რამდენადაც წინადადებაში *He invited his friends [მან დაპატიჟა თავისი მეგობრები]*, *he* ანუ ქვემდებარე ასრულებს მოქმედებას და, შეიძლება ითქვას, რომ ის არის შემსრულებელი, მაშინ, როდესაც წინადადებაში *He was invited by his friends [ის მეგობრებმა დაპატიჟეს/ის დაპატიჟებულ იქნა მეგობრების მიერ]*, *he* არ მოქმედებს და, შესაბამისად, არ არის მოქმედების შემსრულებელი, ის არის მოქმედების ობიექტი (Ильиш, 1971, 114). მაშასადამე, გრამატიკული გვარის კატეგორიაში ჩვენ ვგულისხმობთ გარდამავალ ზმნასა და მის სუბიექტ-ობიექტს შორის არსებული დამოკიდებულების გამოსახატავად საჭირო სხვადასხვა გრამატიკულ საშუალებას (Iofik, Chakhoyan, Pospelova, 1981, 78).

თანამედროვე ინგლისურში გვარის რაოდენობასთან მიმართებაში არსებობს სხვადასხვა შეხედულება. ენათმეცნიერთა უმრავლესობა აღიარებს მხოლოდ გვარის ორი ტიპის – აქტიურისა და პასიურის (ვნებითი) არსებობას, მაშინ როდესაც ზოგიერთი მათგანი (მაგ: Ilyish, 1971, 115) ღიად საუბრობს სამი სახის გრამატიკულ გვარზე, ესენია: უკუქცევითი (reflexive), ურთიერთობითი (reciprocal) და საშუალი (middle), რომლებსაც მოგვიანებით განვიხილავთ.

ცნობილია, რომ აქტიურსა და პასიურ (ვნებით) გვარს შორის შეინიშნება აშკარა ოპოზიცია. ეს ოპოზიცია შეიძლება წარმოდგენილი იყოს მთელი რიგი პარალელური ფორმების სახით, რომლებიც აერთიანებენ ასპექტის, დროის, კორელაციისა და კილოს კატეგორიებს. ჩვენ დავასახელებთ მხოლოდ რამდენიმე ასეთ წყვილს, მაგ:

invites – is invited

is inviting – is being invited

invited – was invited

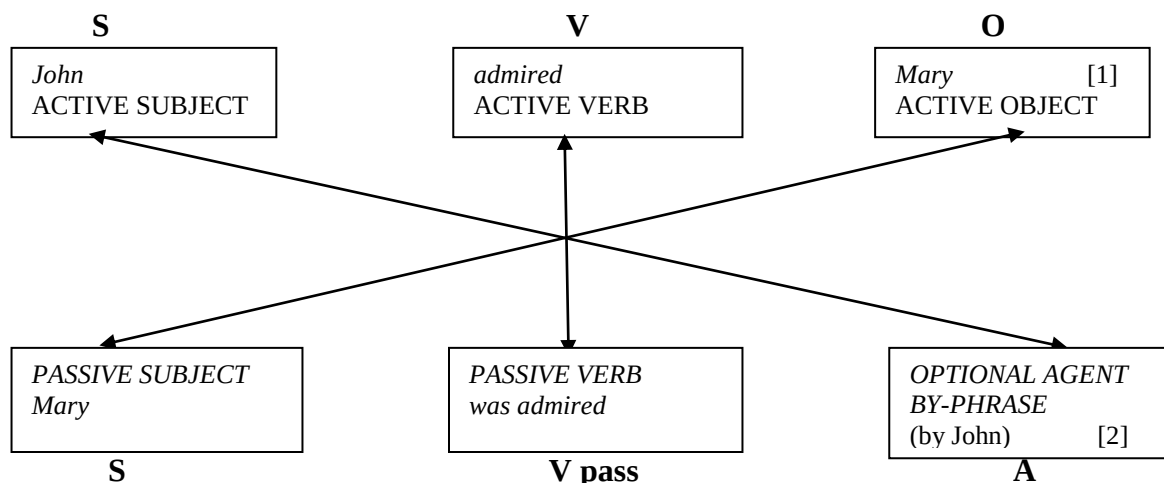
ფორმოზრივი თვალსაზრისით პასიური (ვნებითი) გვარი არის ოპოზიციის ნიშნისანი წევრი: მისთვის დამახასიათებელია ფორმა “be („ყოფნა” ზმნა) + participle II (მიმღეობა II)”, მაშინ, როდესაც აქტიური გვარი – უნიშნოა: მისთვის აღნიშნული ფორმა სრულიად მიუღებელია (Ильиш, 1971, 115).

როდესაც სუბიექტი ასრულებს მოქმედებას, მაშინ ზმნა აქტიურია. ხოლო როდესაც სუბიექტი არ ასრულებს მოქმედებას, ზმნა პასიურია.

პასიური (ვნებითი) ფორმა, როგორც ოპოზიციის ძლიერი წევრი, სინტაქსური კონსტრუქციის სუბიექტის მხრიდან მოქმედების მიმღებია (ე.ი. „პასივის” სუბიექტი მოქმედების ობიექტის აღმნიშვნელია); ხოლო აქტიური ფორმა როგორც ოპოზიციის სუსტი წევრი შორს დგას პასივისაგან, ე.ი. იგი „არა-პასიურობის“ გამომხატველია (Blokh, 1983, 176).

ტრანსფორმაციულად ვნებითი გვარის ფორმა იწარმოება სათანადო აქტიური გვარის წინადადების სიღრმისეული სტრუქტურიდან: Mary + past + give + apple + to John → John was given the apple by Mary [ჯონს ვაშლი მერიმ მისცა/ჯონისათვის ვაშლი მერის მიერ იქნა მიცემული]. წესები, რომლებიც შიდა სიღრმისეულ სტრუქტურაში

გამოიყენება გულისხმობს შემდეგს: 1) მოქმედების შემსრულებლის, ანუ ქვემდებარის პოსტპოზიციას, უკანა პლანზე გადაწევას; 2) რეციპიენტის, ანუ მოქმედების მიმღების წინ გადმოწევას; 3) ზმნის გაპასიურებას. პასიურისა და აქტიური გვარის წინადადებები სინტაქსურ სინონიმებს წარმოადგენენ, მათ აქვთ ერთი და იგივე შემეცნებითი მნიშვნელობა (Valeika, Buitkiene, 2003, 92).



უნდა გამოირიცხოს ისიც, რომ თითქოს აქტიური წინადადების პასივად ქცევის შემდეგ მნიშვნელობა ცვლილებას არ განიცდის. როდესაც აქტიური გვარის წინადადება გადადის პასიურში, ან პირიქით, იცვლება წინადადების სტრუქტურა, წყობა რაც გარკვეულწილად მნიშვნელობის ცვლილებას განაპირობებს, მაგალითად: [1] Every schoolboy *knows* one joke at least. ~ [2] One joke at least *is known* by every schoolboy. პირველი წინადადება სრულიად განსხვავდება შინაარსით მეორისაგან, რამდენადაც პირველი

გულისხმობს შემდეგს: „სკოლის თითოეულმა მოსწავლე ბიჭმა იცის ერთი ან რამდენიმე ანეგდოტი მაინც“, მაშინ როდესაც მეორე წინადადება შემდეგნაირად ითარგმნება: „არსებობს ერთი გარკვეული ანეგდოტი, რომელიც ყველამ იცის“.

უფრო მეტიც, მოდალური დამხმარე ზმნის შემცველი წინადადების აქტიური გვარიდან პასიურში გადაყვანისას დამხმარე მოდალური ზმნის მნიშვნელობაც ცვლილებას განიცდის, მაგ: John cannot do it [ჯონს ამის გაკეთება არ შეუძლია]. ~ It cannot be done (by John) [ამას ჯონი ვერ გააკეთებს/ეს ვერ გაკეთდება ჯონის მიერ]. აქტიურ გვარში *can* შეძლების უნარის გამომხატველია, მაშინ როდესაც პასიურში იგი შესაძლებლობას, ანუ შეძლების ალბათობას გამოხატავს. John can't be taught [შეუძლებელია ჯონს ვასწავლოთ, ანუ მას არ აქვს სწავლის უნარი, ნიჭი] ~ She can't teach John. [მას არ შესწევს უნარი, არ შეუძლია ჯონს ასწავლოს].

შეკითხვა, რომელიც შესაძლებელია წამოიჭრას შემდეგში მდგომარეობს: რა განაპირობებს პასივიზაციის პროცესს? მოტივები ინფორმაციულ-პრაგმატულია:

- 1) მოსაუბრის სურვილი გამოიყენოს მოქმედების შემსრულებელი როგორც საგანი (აქტიური კონსტრუქცია), ან კიდევ ზემოქმედების განმცდელი გამოიყენოს საგნის სახით (პასიური კონსტრუქცია). მაგ: *Who made this chair? My father did [ვინ გააკეთა ეს სკამი? მამამ გააკეთა]. This chair was made by my father [ეს სკამი მამაჩემის მიერ იქნა გაკეთებული/ეს სკამი მამაჩემისგან გაკეთდა].*
- 2) მოსაუბრის უუნარობა და მოქმედების შემსრულებლის გამოყენების არც თუ ისე დიდი სურვილი. მოსაუბრეს შეიძლება სრულიადაც არ უნდოდეს ახსენოს მოქმედების შემსრულებელი ამა თუ იმ მიზეზის გამო. მან უბრალოდ შეიძლება არც კი იცოდეს თუ ვინ განახორციელა ეს პროცესი. მაგ: *A man was killed yesterday [გუშინ კაცი მოკლეს/გუშინ კაცი იქნა მოკლული].*
- 3) მოსაუბრის სურვილი თავიდან აიცილოს სემანტიკური მრავალსიტყვაობა ე.ი. თავიდან აიცილოს არასასარგებლო (არასაინფორმაციო) შემადგენელი ნაწილები. მაგ: *English is spoken in many countries [ინგლისურად ბევრ ქვეყანაში*

საუბრობენ], ნაცვლად *People speak English in many countries* [ხალხი ინგლისურად ბევრ ქვეყანაში საუბრობს].

როგორც უკვე ცნობილია, გვარის კატეგორია ემყარება გარდამავალ ზმნებს, ე./ი. ზმნებს, რომლებსაც კავშირი აქვთ სულ ცოტა ორ არსებითთან მაინც და რომელთა სემანტიკური როლიც ჩვეულებისამებრ არის მოქმედების შემსრულებელი და ზემოქმედების განმცდელი (Valeika, Buitkiene, 2003, 92).

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ აქტიური გვარის ზოგიერთ ფორმას არ აქვს სათანადო შესატყვისი პასივში. ასეთებია: მყოფადი განგრძობითის, აწმყო სრული განგრძობითის, ნამყო სრული განგრძობითისა და მყოფადი სრული განგრძობითი დროის ფორმები (Ильиш, 1971, 115).

გარდა ამისა, საყურადღებოა ის ფაქტიც, რომ „ყოფნა“ ზმნის კომბინაცია ნამყოს მიმღეობასთან ყოველთვის როდი აწარმოებს პასიურ გვარს; ის შეიძლება ასევე იყოს შედგენილი სახელადი შემასმენელი. როდესაც „ყოფნა“ ზმნა ნამყო დროის მიმღეობასთან ერთად გამოხატავს პროცესს, ეს არის პასიური გვარი. როდესაც კონსტრუქცია გამოხატავს მდგომარეობას (ვითარებას) რაც პროცესის შედეგია, მაშინ „ყოფნა“ ზმნა წარმოადგენს მაკავშირებელ ზმნას და მიმღეობა კი – სახელად ნაწილს. აქედან გამომდინარე, გვაქვს ორი სახის პასივი: ზმნური და ზედსართაული (ზედსართავი სახელის სახით გამოყენებული). მაგალითისათვის განვიხილოთ შემდეგი ორი წინადადება: *The door was closed by the janitor* [კარები დარაჯის მიერ დაიკეტა/კარები დარაჯის მიერ იქნა დაკეტილი] vs. *The door was closed* [კარები დაკეტილი იყო].

საენათმეცნიერო ლიტერატურაში ეს ორი კონსტრუქცია დიდი განხილვის საგანს წარმოადგენდა. ზოგიერთი ენათმეცნიერი საერთოდ ეწინააღმდეგება ამ ინტერპრეტაციას. მაგალითად, ბარხუდაროვისა და შტელინგის (Barkhudarov, Shteling, 1973, 156) აზრით, ასეთ შემთხვევებში საქმე გვაქვს პასიურ გვართან; მდგომარეობის ცნება არ არის დამახასიათებელი მთლიანობაში ამ კონსტრუქციისთვის, მაგრამ ეს უცხო არ არის ნამყოს მიმღეობისათვის, რომლის რეალური მნიშვნელობაც განისაზღვრება იმ ზმნის შინაარსით, რომლისგანაც ის იწარმოება. მეცნიერები ვარაუდობენ, რომ როდესაც

ნამყოს მიმღეობა დაემორჩილება გაზედსართავებას, მხოლოდ მაშინ შეგვეძლება ვისაუბროთ სახელადი შემასმენლის კონსტრუქციაზე, მაგ: *I am very interested* [მე ძალიან დაინტერესებული ვარ/მე ძალიან დავინტერესდი]. ხაიმოვიჩისა და როგოვსკაიას (Khaimovich, Rogovskaya, 1967, 128) აზრით, ისეთი კონსტრუქციები, როგორიცაა *The door was closed* [კარები დაკეტილი იყო] არ შეიძლება პასივად ჩაითვალოს. ესენი წარმოადგენენ „პასიურ“ კონსტრუქციებს, რომელთაც აქტივის ანალოგიები არ გააჩნიათ. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი: *His duty is fulfilled* [მისი მოვალეობა შესრულებულია]. ეს წინადადება უფრო მეტად შეესაბამება წინადადებას *He has fulfilled his duty* [მან თავისი მოვალეობა შეასრულა], ვიდრე *He fulfills his duty* [ის ასრულებს თავის მოვალეობას]. ბლოხი (Blokh, 1983,184) ფიქრობს, რომ კონსტრუქციის გრამატიკული სტატუსი განისაზღვრება არა ცალკე მნიშვნელობით, არამედ მისი შემადგენელი ნაწილების სემანტიკური მახასიათებლებით, განსაკუთრებით კი მისი მიმღეობით. თუ მიმღეობა გამოხატავს პროცესს, მაშინ მთლიანი კონსტრუქცია პასივია და თუ მიმღეობა გამოხატავს შედეგს, მთლიანი კონსტრუქცია სახელად შემასმენელს წარმოადგენს, მაგ: *You are mistaken* [თქვენ ცდებით] vs. *I was often mistaken for my friend* [მე ხშირად ვცდებოდი ჩემი მეგობრის გამო].

Be პასივების გარდა, სადაც be დამხმარე ზმნაა, გრამატიკოსები ზოგადად კიდევ გამოყოფენ რამდენიმე ახალ პასივის ფორმას, ესენია:

ა) Get-პასივები, სადაც სინტაქსური კრიტერიუმებიდან გამომდინარე get დამხმარე ზმნას არ წარმოადგენს. ინგლისსა და ამერიკაში არსებობს be-ს მდგომარეობის, ვითარების, ხოლო ეფექტური get-ის ქმედების აღმნიშვნელად გამოყენების ძლიერი ტენდენცია, მაგ: *He is married* [ის დაოჯახებულია] – მდგომარეობა ახლა, მაგრამ *I can't tell you when he got married* [მე არ შემიძლია გითხრათ ის როდის დაოჯახდა] – ქმედება (Iofik, Chakhoyan, Pospeloya, 1981, 81). განვიხილოთ კიდევ ერთი მაგალითი: *They were killed by the hijackers* [ისინი ყაჩაღების მიერ იქნენ დახოცილნი] vs. *They got killed by the hijackers* [ისინი ყაჩაღებმა დახოცეს/ისინი ყაჩაღების მიერ

დაიხოცნენ]. ამ ორი სახის პასიურ ფორმას შორის ძირითადი განსხვავება შემდეგში მდგომარეობს:

1. *Get-პასივები* ძირითადად გამოიყენება ისეთ წინადადებებში, რომლებშიც მოიაზრება არახელსაყრელი ვითარება, გაჭირვება ან პრივილეგია (მაგ: *Kim got sacked* [კიმი სამსახურიდან იქნა დათხოვნილი/კიმი სამსახურიდან დაითხოვეს] vs. *Kim got promoted* [კიმი დაწინაურდა]);
2. *Get-პასივების* გამოყენებას ერიდებიან ოფიციალურ საუბრებში და თვით არაფორმალურ ინგლისურშიც კი *get-პასივები* ნაკლებად ხშირად გამოიყენება *be-პასივებთან* შედარებით.

თუმცადა, უნდა აღინიშნოს, რომ *get* არ არის გრამატიკული სიტყვა-მორფემა; ის არ არის მოკლებული ლექსიკურ შინაარსს. აქედან გამომდინარე, იგი არ წარმოადგენს ანალიტიკურ კონსტრუქციას ამ თვალსაზრისით (Ward, Birner, Huddleston, 2002, 1442).

ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ *get-პასივთან* ქვემდებარე ნაკლებად გამოიყენება. ეს უკანასკნელი ხშირად ასახავს არახელსაყრელ დამოკიდებულებას მოქმედებისადმი: *How did that window get opened?* [როგორ გაიღო ის ფანჯარა?] ტიპურად გულისხმობს “*It should have been left shut!*” [ის დახურული უნდა ყოფილიყო!] (Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1985,161).

ბ) *Become-პასივები*. იგი იწარმოება მისი რომელიმე ფორმის კომბინირებით ნამცოს მიმღობასთან: *Beatrice became more and more influenced by Randal’s arguments* [ბეატრისი უფრო და უფრო მოექცა რანდალის არგუმენტების გავლენის ქვეშ]. *Get* და *become-ს* ზოგადად ერთი და იგივე მნიშვნელობა აქვთ, მაგრამ პასიურ კონსტრუქციებში ისინი განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, რამდენადაც *Get-პასივი* აღნიშნავს უბრალო ქმედებას, მაშინ როდესაც *become-პასივი* წარმოადგენს განვითარების საბოლოო შედეგს, (რეზულტატს).

გ) *Come-to-პასივი*, *get-to-პასივი*. პასივი იწარმოება *come-ის* ან *get-ის* რომელიმე ფორმის კომბინირებით პასივის ინფინიტივთან: “*He came (or got) to be highly respected by*

everybody in the community” [ის საზოგადოების ყველა წევრის მიერ იქნა მეტად დაფასებული].

დ) გამოცდილების, განცდის პასივი. არსებობს პასივის კიდევ ერთი ფორმა, რომელიც ფართოდ გამოიყენება სასაუბრო და აგრეთვე სალიტერატურო ენაში. იგი წარმოადგენს წინადადების ქვემდებარეს, როგორც რისიმე განმცდელი: “Last week I *had* (or *got*) my right leg hurt in an accident” [გასულ კვირას, უბედური შემთხვევის დროს მარჯვენა ფეხი ვიტკინე].

ე) პასივი კაუზატივის შემდგომ. კონსტრუქცია იგივეა, მაგრამ აქ *have* და *get* მახვილიანია: I *hád* (or *gót*) a new suit made [ახალი პიჯაკი შევკერე]. (Iofik, Chakhoyan, Pospelova, 1981, 81-82).

პასივის ფორმაში იგულისხმება სამი სახის პასივი:

1) **რეალური, ანუ ჭეშმარიტი პასივები.** [1] This violin *was made* by my father [ეს ვიოლინო მამას მიერ იქნა გაკეთებული/ეს ვიოლინო მამას მიერ გაკეთდა]. [2] This conclusion *is hardly justified* by the results [ეს დასკვნა ძლივს გამართლდა შედეგებით/ეს დასკვნა ძლივს იქნა გამართლებული შედეგებით]. [3] Coal *has been replaced* by oil [ქვანახშირი ნავთობმა შეცვალა/ქვანახშირი ნავთობის მიერ იქნა შეცვლილი]. [4] This difficulty *can be avoided* in several ways [ეს დაბრკოლება შეიძლება თავიდან ავიცილოთ რამდენიმე საშუალებით/ეს დაბრკოლება შეიძლება რამდენიმე გზით იქნეს თავიდან აცილებული]. ასეთი ტიპის წინადადებებს შეიძლება ვუწოდოთ ჭეშმარიტი პასიური კონსტრუქციები. [1] და [2] წინადადება პირდაპირ აქტიურ-პასიურ მიმართებაშია ერთმანეთთან. მათ შორის განსხვავება მხოლოდ პირიან, სულიერ (my father) და უპირო, უსულო (the results) სუბიექტშია. მესამე წინადადებაში აქტივის ორი შესაძლო ფორმაა დასაშვები, *by*-ფრაზის ინტერპრეტაციის გათვალისწინებით: Oil *has replaced* coal [ნავთობმა ქვანახშირი შეცვალა] ~ People in many countries *have replaced* coal by oil [ხალხმა უამრავ ქვეყანაში შეცვალა ქვანახშირი ნავთობით]. აქ *by*-ის ხელისშემწყობის, დამხმარეს მნიშვნელობა აქვს (*by*=with). მეოთხე წინადადება კი ყველაზე გავრცელებული ტიპის უქვემდებარო ვნებითი გვარის კონსტრუქციაა.

2) **შერეული, ანუ ნახევრად პასივები.** მათ მიეკუთვნებათ ისეთი ტიპის წინადადებები, რომელთა წევრებსაც ზმნური თვისებებიც გააჩნიათ და ზედსართავობრივიც. ისინი ზმნას წააგავს აქტივის ანალოგიების წარმოების თვალსაზრისით, მაგ:

Leonard was interested in Linguistics [ლეონარდი ლინგვისტიკით დაინტერესდა/ლეონარდი ლინგვისტიკით იყო დაინტერესებული]. ~ Linguistics interested Leonard [ლინგვისტიკამ ლეონარდი დააინტერესა].

3) **ფსევდო, ანუ ცრუ პასივები** – კონსტრუქციები, რომლებსაც არც აქტივის ფორმა გააჩნიათ და არც სუბიექტის, მოქმედი პირის დამატების შესაძლებლობა, მაგ: The building is already demolished [შენობა უკვე განადგურებულია]. The modern world is getting more highly industrialized and mechanized [თანამედროვე სამყარო სულ უფრო მეტად ინდუსტრიალიზებული და მექანიზირებული ხდება]. მხოლოდ იმიტომ ჰქვიათ ფსევდო-პასივები, რომ ერთი შეხედვით ისინი პასივის ფორმას წააგავს. ასეთ კონსტრუქციას „სტატიკური პასივი” ეწოდება, რომელიც შედეგად მიღებულ მდგომარეობას უფრო გამოხატავს, ვიდრე თვით მოქმედებას (Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1985, 167-170).

რაც შეეხება აქტივისა და პასივის გამოყენებას, არსებობს შესამჩნევი განსხვავება სიხშირის თვალსაზრისით. აქტივი უფრო მეტად საზოგადოებრივია, ამასთანავე, ის ნაკლებად ფორმალური და ობიექტურია. პასივი ზოგადად უფრო მეტად გამოიყენება საინფორმაციო, ვიდრე მხატვრულ წყაროებში. უფრო ხშირია მისი გამოყენება სამეცნიერო სტატიებისა და ახალი ამბების დამატებიან, უსუბიექტო ფორმებში (Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1985, 166).

პასიური გვარის ზმნები ძირითადად გამოიყენება ისეთ განმარტებით ტექსტებში, სადაც მოქმედი პირები ხშირად სრულიად უცხოები ან კიდევ უმნიშვნელოები არიან. მიუხედავად ამისა, ისინი იშვიათად გვხვდება სასაუბრო ენაში (კირვალაძე, 2013, 53-54).

გარდაუვალი ზმნა პასივი ვერ იქნება. წინადადებას *The cat **ran** away* [კატა გაიქცა] პასივის ეკვივალენტი არ აქვს, მაგრამ ფრაზული და წინდებულიანი ზმნების უმეტესობას, რომლებიც დამატებას შეიცავენ, პასივი ეწარმოებათ, მაგ: *We ran over a cat*

[ჩვენ კატას გადავუარეთ]. ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგიერთი სტატიკური ზმნაც არ შეიძლება იყოს პასივი, მაგ: *be, belong, exist, have, lack, resemble, seem, suit*. შემდეგ წინადადებებს პასივის ეკვივალენტები არ მოეპოვებათ: Tom **has** a guitar [თომს აქვს გიტარა]. The building **seemed** empty [შენობა ცარიელი ჩანდა]. ზოგიერთი ზმნა შეიძლება აღნიშნავდეს ან მოქმედებას ან მდგომარეობას, მაგ: *measure, weigh, fit, cost*. ისინი შეიძლება პასივი იყოს მხოლოდ მაშინ, როდესაც მოქმედებას აღნიშნავენ.

The decorator **measured** the wall [დეკორატორმა კედელი გაზომა]. (აქტივი)

The wall **was measured** by the decorator [კედელი დეკორატორის მიერ იქნა გაზომილი]. (პასივი)

The wall **measured** three metres [კედელი სამი მეტრი იყო]. (მდგომარეობა)

პასივის ფორმა ეწარმოებათ მდგომარეობის აღმნიშვნელ შემდეგ ზმნებსაც: *believe, intend, know, like, love, mean, need, own, understand, want*, მაგ: The building **is owned** by an American company [შენობა ამერიკულ კომპანიას ეკუთვნის/შენობა დასაკუთრებულია ამერიკული კომპანიის მიერ]. Old postcards **are wanted** by collectors [კოლექციონერებს ძველი საფოსტო ბარათები უნდათ/ძველი საფოსტო ბარათები მოთხოვნილია კოლექციონერების მიერ] (Eastwood, 1994,134).

ზოგიერთ ზმნასა და ზმნის კონსტრუქციებთან მხოლოდ და მხოლოდ პასივია შესაძლებელი: John was said to be a good teacher [ჯონზე ითქვა, რომ კარგი მასწავლებელი იყო]. ~*They said him to be a good teacher [მათ თქვეს, რომ ის კარგი მასწავლებელი იყო]. იგივე შეიძლება ითქვას *be born* -ის შემთხვევაშიც. He was born in Spain [ის ესპანეთში დაიბადა] და არა His mother bore him in Spain [დედამ ის ესპანეთში გააჩინა].

პასივის გამოყენება

წინადადებაში პასივი გამოიყენება: ა) როდესაც არ არის მოქმედების შემსრულებლის, ანუ ქვემდებარის აღნიშვნის საჭიროება, მაშინ როდესაც შემსრულებლის ვინაობა ისედაც აშკარაა, ცხადია, მაგ: The streets are swept every day [ქუჩები ყოველდღიურად იგვება]; ბ) როდესაც ზუსტად არ ვიცით, ან დაგვაზიწყდა, თუ ვინ შეასრულა მოქმედება, მაგ: The minister was murdered. I've been told that... You'll be met

at the station [მინისტრი მოკლეს/მინისტრი მოკლულ იქნა. მითხრეს, რომ... სადგურზე შემხვდებოდი]; გ) როდესაც აქტიური გვარის ზმნის სუბიექტი, ქვემდებარე „ხალხი“ იქნებოდა, მაგ: *He is suspected of receiving stolen goods (People suspect him of receiving stolen goods)* [მასზე ეჭვობენ, რომ მოპარული საქონელი მიიღო] ([ხალხი ეჭვობს, რომ მან მოპარული საქონელი მიიღო]); დ) როდესაც აქტიური გვარის წინადადების სუბიექტი განუსაზღვრელი ნაცვალსახელია – **one**, მა: *One sees this sort of advertisement everywhere* [ვიღაც ხედავს ასეთი ტიპის განცხადებას ყველგან]. → *This sort of advertisement is seen everywhere* [ასეთ განცხადებას ყველგან ხედავენ]. სასაუბრო ენაში შეგვიძლია გამოვიყენოთ განუსაზღვრელი ნაცვალსახელი – **you** და აქტიური გვარის ზმნა, მაგ: *You see this sort of advertisement everywhere* [შენ ხედავ ასეთ განცხადებას ყველგან]; ე) როდესაც თვითონ მოქმედება უფრო გვაინტერესებს, ვიდრე მოქმედების შემსრულებელი, მაგ: *The house next door has been bought (by Mr. Jones)* [მეზობლის სახლი შესყიდული იქნა (ბატონი ჯონსის მიერ)]; ვ) პასივის ფორმა შეიძლება ასევე გამოვიყენოთ გრამატიკულად გაუმართავი წინადადების თავიდან ასაცილებლად. ეს კი ჩვეულებისამებრ ხდება სუბიექტის შეცვლის გარეშე, მაგ: *When he arrived home a detective arrested him* [როდესაც ის სახლში მივიდა, დეტექტივმა დააპატიმრა] უკეთესად გამოიხატებოდა შემდეგი ფორმით – *When he arrived home he was arrested (by a detective)* [როდესაც ის სახლში მივიდა, დაპატიმრებულ იქნა (დეტექტივის მიერ)]; ზ) ზოგჯერ კი პასივის ფორმას ამჯობინებენ ფსიქოლოგიური მიზეზების გამო. მოსაუბრემ შეიძლება გამოიყენოს ის მხოლოდ იმ მიზნით, რომ თავიდან აიცილოს უსიამოვნო განცხადების გაკეთებასთან დაკავშირებული პასუხისმგებლობა, მაგ: *Employer: Overtime rates are being reduced/will have to be reduced* [დამსაქმებელი: საზეგანაკვეთო ტარიფები მცირდება/შემცირებულ იქნება]. რაც შეეხება აქტიური გვარის ფორმას, ის, რა თქმა უნდა, სასიამოვნო განაცხადის გაკეთების მიზნით გამოიყენება, მაგ: *I am going to increase overtime rates* [ვაპირებ გავზარდო საზეგანაკვეთო ტარიფები]. მოსაუბრემ შეიძლება იცოდეს ვინ შეასრულა მოქმედება, მაგრამ სურდეს, არ გააჟღეროს მისი სახელი. მაგ: *Tom, who suspects Bill of opening his letters, may say tactfully: This letter has been opened!*

[თომმა, ვინც ეჭვობს, რომ მისი წერილები ბილმა გახსნა, შეიძლება ტაქტიკურად თქვას: ეს წერილი გაუხსნიათ! ნაცვლად *You've opened this letter!* ეს წერილი შენ გაგიხსნია!]; თ) პასივი ასევე გამოიყენება კონსტრუქციაში – have + დამატება + ნამყო დროის მიმღეობა, მაგ: *I had the car resprayed* [მანქანა ხელმეორედ გადავღებე/მანქანა ხელმეორედ მქონდა გადაღებული].

წინდებულები პასიური გვარის ზმნებთან

წინდებულებიანი ზმნები ინგლისურში ხშირად გვხვდება ვნებით გვარში, მაგრამ არა ისე თავისუფლად და უხვად, როგორც აქტიურ გვარში. ეს წინდებულებიანი ზმნები ზმნური იდიომებია, რომლებიც მოიცავენ ლექსიკურ ზმნას და რომელსაც მოსდევს წინდებული. მაგალითად, *look at*. ვნებით გვარში წინდებულები ძირითადად წინადადების ბოლოში იხმარება, მაგ: *The newspapers were thrown away* [ჟურნალები გადაყრილ იქნა გარეთ]. *He must be written to* [მისთვის უნდა მიეწერათ]. ასევე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ წინდებულებიანი პასივებსა და წინდებულებიანი ზმნებს შორის საკმაოდ მჭიდრო კავშირია. უფრო მეტიც, შეიძლება პარალელების გავლება წინდებულებიანი პასივსა და II მიმღეობიან წინადადებებს შორის წინდებულის გამოყენების თვალსაზრისით. *The shop broken into last week has now been reopened* [მაღაზია, რომელიც გასულ კვირას გატეხეს ხელახლა გაიხსნა/ხელახლა იქნა გახსნილი]. შესაძლოა წინდებულებიანი მიმღეობები გადაიქცეს ზედსართავ სახელებად, მაგ: *the hoped-for arrival of the relief force* (ნანატრი დამხმარე რაზმის ჩამოსვლა).

წინდებული *by* გამოიყენება სულიერი არსებითი სახელის გამომხატველი ქვემდებარის წინ, თუ ის ნახსენებია წინადადებაში. მაგ: *This picture was painted by Dufy* [ეს სურათი დაფის მიერ იქნა დახატული]. მაგრამ თუ საქმე გვაქვს ნივთიერებასთან, ან საგანთან, მაშინ *by*-ს ნაცვლად უნდა გამოვიყენოთ *with* წინდებული, მაგ: *The lock was covered with paint* [კლიტე საღებავით დაიფარა]. ბ) როდესაც ზმნა + წინდებული + დამატება კომბინაცია გადადის აქტიური გვარიდან პასიურში, წინდებული ზმნის შემდეგ გვხვდება, მაგ: *We must write to him* [ჩვენ უნდა მივწეროთ მას] → *He must be written to* [მას უნდა მისწერონ]. იგივე შეიძლება ითქვას ზმნა + წინდებული/ზმნიზედა

კომბინაციებზეც, მაგ: *He looked after the children well* [ის უვლიდა ბავშვებს კარგად] → *The children were well looked after* [ბავშვები იყვნენ კარგად მოვლილნი].

აქტიური გვარის სუბიექტისაგან განსხვავებით, *by*-ფრაზა უმეტეს შემთხვევაში ნებაყოფლობითია, არჩევითია. სტატისტიკურად რომ ვიმსჯელოთ, ინგლისურ ენაში დაახლოებით ხუთი პასიური გვარის წინადადებიდან ოთხს გამოხატული ქვემდებარე არ გააჩნია. სუბიექტის გამოტოვება ხდება განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მოქმედების შემსრულებელი უცნობი, ან უადგილოა, მაგ: *The Prime Minister has often been criticized recently* [პრემიერ-მინისტრს ადრე ხშირად აკრიტიკებდნენ/პრემიერ-მინისტრი ხშირად იქნა გაკრიტიკებული]. ან როდესაც მოქმედების შემსრულებელი, ანუ ქვემდებარე მეორდება და ზედმეტია მისი ხსენება, მაგ: *Jack fought Michael last night, and Jack was beaten* [გასულ ღამეს ჯეკი მიშელს ერხუბა და ის ნაცემი იყო]. ამ შემთხვევაში მოქმედების შემსრულებლის, ანუ ფრაზის *by Michael* გამეორება სრულებითაც აღარ არის საჭირო.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შეუძლებელია *by*-ფრაზის გამოტოვება, რამდენადაც წინადადება კარგავს აზრს და გაუგებარი ხდება, მაგ: *The music was followed by a short interval* [მუსიკას მოკლე ინტერვალი მოჰყვა]. * *The music was followed* [მუსიკას მოჰყვა]. (Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1985, 162-165).

ინფინიტიური, მასდარული კონსტრუქციები პასიური გვარის ფორმების შემდეგ

ინგლისურში გვაქვს ასევე მასდარული კონსტრუქციებიც, რომლებიც გამოიყენება ვნებითი გვარის წინადადებებში, მაგ: *He was said to be jealous of her, he is considered to be jealous of her* [მასზე ამბობდნენ, რომ ეჭვიანობსო; მას ეჭვიან პიროვნებად სთვლიან/ის ეჭვიან პიროვნებად არის მიჩნეული] (Thomson, Martinet, 1986, 266-268).

აქტიურ და პასიურ გვარზე ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ. ისინი წარმოადგენენ ოპოზიციას სრულყოფილ სისტემას გვარის კატეგორიაში. ახლა განვიხილოთ გვარის შემდეგი სახეობა – უკუქცევითი გვარი. იგი გამოხატულია სემანტიკურად დასუსტებული *self* (თვით, თვითონ) ნაცვალსახელებით, რომლებიც გვიჩვენებენ, რომ

მოქმედების პროცესი გადადის ქვემდებარეზე, მაგ: *John is shaving himself* [ჯონი თვითონ იპარსავს წვერს].

ტრანსფორმაციულად, *John is shaving himself* [ჯონი თვითონ იპარსავს წვერს] იწარმოება შემდეგნაირად: *John + be* (ყოფნა ზმნის აწმყო დროის ფორმა) *shave + ing + John*. ამგვარი წარმოება ადასტურებს, რომ *John* არის *სუბიექტი* და *ობიექტური დამატება*, ანუ სემანტიკურად *John* არის *მოქმედების შემსრულებელი* და *განმცდელი*. ეს არის ზუსტად უკუქცევითი კონსტრუქცია, ე.ი. კონსტრუქცია, რომელშიც მოქმედების განმცდელი წარმოდგენილია უკუქცევითი ნაცვალსახელით. უკუქცევითობა შეიძლება გადმოიცეს ორაზროვნადაც. მაგ: *He never shaves before lunch* [ის არასოდეს იპარსავს წვერს ლანჩამდე]. ბუნდოვანი უკუქცევითი კონსტრუქციები არცთუ ისე დამახასიათებელია ინგლისური ენისათვის.

ანალიტიკოსების წინაშე დგას *self*-ნაცვალსახელების ლინგვისტური სტატუსის საკითხი. პრობლემა კი შემდეგში მდგომარეობს, არის თუ არა *John is shaving himself* [ჯონი თვითონ იპარსავს წვერს] ტიპის წინადადებებში გამოყენებული *self*-ნაცვალსახელები დამხმარე სიტყვები (გრამატიკული სიტყვა-მორფემები), რომლებიც გამოიყენება ზმნის გარკვეული გვარის საწარმოებლად. ამგვარად, ქმნიან თუ არა ისინი ანალიზური ზმნის ფორმის ნაწილს, თუ სიტყვებს რომელნიც ასრულებენ წინადადების ცალკეული წევრის ფუნქციას, ე.ი. *ობიექტურ დამატებას*. ძნელად შევძლებთ იმის მტკიცებას, რომ სემანტიკურად დასუსტებული *self*-ნაცვალსახელები გადაიქცევიან გრამატიკულ სიტყვა-მორფემებად. საკმაოდ მართებულად აღნიშნავენ ხაიმოვიჩი და როგოვსკაია (Khaimovich, Rogovskaya, 1967, 129-130), რომ „თუ ჩვენ *washed himself*-ს მივიჩნევთ ანალიზურ, ანალიტიკურ სიტყვად, მაშინ აუცილებელია ვივარაუდოთ, რომ ზმნას გააჩნია სქესის (*washed himself – washed herself*), პირის – უპირო (*washed himself-washed itself*) კატეგორიები, ხოლო რიცხვისა და პირის კატეგორიები გამოხატულია ორჯერ სიტყვაში *washes himself*.“ ისეთი წინადადებების არსებობა, როგორიცაა *She washed herself and the baby* [მან თვითონაც იბანავა და ბავშვიც აბანავა] ცხადად

გვიჩვენებს, რომ self-ნაცვალსახელები ითავსებენ ზმნის ობიექტური დამატების ფუნქციას (Valeika, Buitkiene, 2003, 95).

ზემოთ აღნიშნული სამი გვარის გარდა (აქტიური, პასიური, უკუქცევითი), ილიში (Ilyish, 1971, 118-119) გამოყოფს კიდევ ორი სახის გვარს თანამედროვე ინგლისურში. ესენია: „ურთიერთობითი“ (reciprocal) და „საშუალო“ (middle).

ურთიერთობითი გვარი გამოიხატება ურთიერთობითი ნაცვალსახელების მეშვეობით, რომლებიც ზმნას ემატება. მაგ: *They kissed each other [მათ ერთმანეთს აკოცეს]*. პრობლემა აქაც იგივეა, რაც უკუქცევით გვართან მიმართებაში შეინიშნებოდა, კერძოდ, დაისმის კითხვა – ურთიერთობითი ნაცვალსახელები *each other* ან *one another* (ერთიმეორე, თითოეული) გრამატიკული სიტყვა-მორფემებია თუ ლექსიკური სიტყვები? ისეთი მაგალითი, როგორიცაა *They kissed each other and the child [მათ ერთმანეთი გადაჰკოცნეს და ბავშვსაც აკოცეს]* ამტკიცებს, რომ ურთიერთობით ნაცვალსახელებს ვერ მივიჩნევთ გრამატიკულ სიტყვა-მორფემებად (Valeika, Buitkiene, 2003, 95). გარდა ამისა, ჩვენ ვერ ჩავუღრმავდებით აღნიშნულ საკითხს და ამ პრობლემის გადაჭრის გზაც გარკვეულწილად დაუსაბუთებლად უნდა დავტოვოთ. მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ ამ საკითხსა და უკუქცევითი გვარის პრობლემას ერთად განვიხილავთ, შეიძლება დავადგინოთ, რომ ურთიერთობითი გვარის დაშვების საფუძველი უფრო სუსტია, ვიდრე უკუქცევითისა. აქედან გამომდინარე, თუ ჩვენ უარყოფთ უკუქცევით გვარს, რასაკვირველია, უარყოფთ ურთიერთობით გვარსაც. ხოლო, მეორე მხრივ, თუ ჩვენ დავუშვებთ უკუქცევითი გვარის არსებობას, ურთიერთობითი გვარის საკითხი ღიად დარჩება.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ არსებობს ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ზმნა აღნიშნავს ურთიერთობით აქტივობას, *each other/one another*-ის გამოყენების გარეშე. მაგალითად, წინადადებაში *They kissed and parted [მათ აკოცეს და დაშორდნენ]*, *kissed* რა თქმა უნდა *kissed each other*-ის [აკოცეს ერთმანეთს] ეკვივალენტია. ვინაიდან ამ შემთხვევაში ურთიერთ მოქმედების არანაირი გარეგანი ნიშანი არ შეინიშნება,

შეუძლებელია ვისაუბროთ ურთიერთობითი გვარის შემთხვევაზე, თუნდაც დავუშვათ მისი არსებობა ენაში (Ilyish, 1971, 118-119).

ინგლისურში არის გვარის კიდევ ერთი სახეობა, ე.წ. „საშუალი გვარი“ (შუალედური აქტიურსა და პასიურს შორის), რომელიც აღნიშნავს თვითონ სუბიექტში მიმდინარე პროცესს ობიექტზე ზეგავლენის, ზემოქმედების გარეშე. საშუალი გვარი შეიძლება წარმოდგენილი იყოს შემდეგი წინადადების მაგალითზე: *The door opened [კარები გაიღო]*. სემანტიკური თვალსაზრისით, ეს წინადადება გვაგონებს პასიური გვარის წინადადებას, თუმცა ის ვერ დასრულდება by-კონსტრუქციით: **The door opened by the wind [კარები ქარის მიერ გაიღო]* მხოლოდ შესაძლებელია ამ ფორმით *The door was opened by the wind [კარები ქარის მიერ იქნა გაღებული]*. ასეთი მაგალითები საენათმეცნიერო ლიტერატურაში ახსნილია როგორც განყენებული, წარმოსახვითი პასივები ანუ აქტივო-პასიური კონსტრუქციები. სემანტიკურ სინტაქსში კი, ისინი უკავშირდება სათანადო კაუზატიურ წინადადებებს:

The wind opened the door [ქარმა კარები გააღო] → The door opened [კარები გაიღო].

ტრანსფორმაციულად, *The door opened [კარები გაიღო]* მიიღება მოქმედების შემსრულებლის, ამ შემთხვევაში კი *wind*-ის ამოშლით და წინადადების დარჩენილი ნაწილების გადაადგილებით. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ სემანტიკური კავშირი ზმნასა (*opened*) და არსებით სახელს (*the door*) შორის ორივე წინადადებაში ერთნაირია. ზმნა, რომელიც ამგვარი წინადადებების აგების, შედგენის როლშია, მიიჩნევა ერგატიულად, ხოლო ასეთი წინადადებები კი *ერგატიულ წყვილებად*.

ინგლისურში არის „საშუალი“ გვარის კიდევ ერთი კონსტრუქცია, რომელიც ასევე ნახსენებია სამეცნიერო ლიტერატურაში გვარის კატეგორიასთან კავშირში. ფორმას, რომელსაც ზოგჯერ „საშუალს“ უწოდებენ ოტო ჯესპერსენი (Jespersen, 1924, 157) უწოდებს **განყენებულ, წარმოსახვით პასივს**; ასეთია წინადადება, რომელიც ფორმით აქტივია, ხოლო მნიშვნელობით პასივი: მაგალითად, *These oranges peel easily* (= “these oranges are easily peeled”) [ეს ფორთოხლები ადვილად იფრცქვნება], *the cake should cook slowly* (= “the cake should be slowly cooked”) [ნამცხვარი ნელა უნდა გამოცხვეს].

გასათვალისწინებელია ისიც, რომ თითქმის ყველა წარმოსახვითი პასივი შეიცავს ვითარების ზმნიზებას. ისინი განსხვავდება ჩვეულებრივი პასივებისაგან იმით, რომ ისინი არა მხოლოდ რეალური მოქმედების შემსრულებლის გარეშე შეიძლება შეგვხვდეს, არამედ მასში თვით ნაგულისხმევი, ბუნდოვნად გადმოცემული ქვემდებარეც არასდროს გვხვდება (**these oranges peel easily by you [ეს ფორთოხლები ადვილად იფრცქვნება შენ მიერ]*). იგივე შეიძლება ითქვას ინფინიტივის შემცველ წინადადებებზეც, რომლებიც შეიძლება აქტივი იყოს ერთი შეხედვით, მაგრამ პასივი მნიშვნელობით. მაგალითად, *these apples are ready to eat* (=“these apples are ready to be eaten”) [ეს ვაშლები მზადაა შესაჭმელად] ან *there are the dishes to do* (=“there are the dishes to be done”) [კერძები მოსამზადებელია]. ისეთი კონსტრუქცია კი, როგორიცაა *that movie is filming in Vancouver* [ამ კინოს ვანკუვერში იღებენ] რომელიც ანალოგიურად ფორმით აქტივია და მნიშვნელობით პასივი (=“that movie is being filmed in Vancouver” [ამ კინოს გადაღება ახლა ვანკუვერში ხდება]) არის გადმონაშთი, ან ადრეული პერიოდის ფორმა როდესაც არ არსებობდა განგრძობითი პასივის კონსტრუქცია (როგორიცაა *the customers are being served [კლიენტებს ემსახურებიან]*) და მის ნაცვლად განუსაზღვრელი განგრძობითი გამოიყენებოდა (*the customers are serving well [კლიენტებს კარგად ემსახურებიან]*) (Brinton, 2000, 117). განვიხილოთ სხვა მაგალითებიც:

The play acts well [წარმოდგენა კარგად სრულდება].

The door won't open [კარები ვერ გაიღება].

Glass breaks easily [მინა ადვილად ტყდება].

სემანტიკურ ჭრილში ასეთი წინადადებები წააგავს ზემოთ განხილულ წინადადებებს. თუმცა, არის განსხვავებაც: *The door opened* [კარები გაიღო] მსგავსი ტიპის წინადადებები ადვილად შეიძლება გადაკეთდეს პასიური გვარის წინადადებებად – *The door opened [კარები გაიღო]* vs. *The door was opened* [კარები გაღებულ იქნა]. რაც შეეხება *The play acts well* [წარმოდგენა კარგად სრულდება] ტიპის წინადადებას, მისი პასივად ტრანსფორმირება ყოველთვის შესაძლებელი როდია. შევადაროთ: *Glass breaks easily* [მინა ადვილად ტყდება] და *Glass can be broken easily* [მინა

შეიძლება ადვილად გატყდეს/მინა შეიძლება ადვილად იქნეს გატეხილი]. მაგრამ: *This novel reads very well* [ეს ნოველა ძალიან კარგად იკითხება] და **This novel can be read very well* [ეს ნოველა შეიძლება ძალიან კარგად იკითხებოდეს/ძალიან კარგად იქნეს წაკითხული]. უნდა აღინიშნოს, რომ არც *The door opened* [კარები გაიღო] და არც *The door won't open* [კარები ვერ გაიღება] ტიპის წინადადებები ვერ იქნება მიჩნეული პასიური წინადადების ჯეროვნად მიუხედავად მსგავსებისა, მნიშვნელობის თვალსაზრისით, იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ ისინი ვერ დამთავრდება *by* კონსტრუქციით. ჰალიდის თვალსაზრისით (Halliday, 1967, 51), ამ ტიპის ზმნა განსაკუთრებით ხშირია აწმყო განუსაზღვრელ დროში, კერძოდ კი, უარყოფით წინადადებებში, სადაც გვაქვს *don't/won't* და არა *can't*; ეს არ წარმოადგენს შეზღუდვას ამ ზმნური ფორმებისთვის და ფაქტობრივად შეიძლება ადგილი ჰქონდეს ნებისმიერი დროის ფორმასთან, განსაკუთრებით განსაზღვრულ, ცალკეულ *-ly* ზმნიზებებთან (Valeika, Buitkiene, 2003, 96).

ამრიგად, ჩვენ უკვე განვიხილეთ გვარის სახეები ინგლისურში (აქტიური, პასიური, უკუქცევითი, ურთიერთობითი, საშუალო), მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ ძირითადი ყურადღება მაინც აქტიურ და პასიურ (ვნებით) გვარს ეთმობა.

ისიც ცხადია, რომ გვარის საკითხი მჭიდროდაა დაკავშირებული გარდამავალ და გარდაუვალ ზმნებთან, რაც სხვადასხვანაირად იყო განხილული სხვადასხვა მეცნიერთა მიერ, თუმცა ყველა ეთანხმება იმ ფაქტს, რომ გარდამავლობა არ გულისხმობს გვარს. ასე რომ, შეუძლებელია ვისაუბროთ „გარდამავალ გვარზე“; ზუსტი კავშირი გვარსა და გარდამავლობას შორის მაინც სადავოდ რჩება. რეალობისგან შორსაა ის ფაქტიც, რომ გარდამავლობა გრამატიკული ცნებაა, ან ზმნის ლექსიკური მნიშვნელობის მახასიათებელი.

ისეთი კონსტრუქციების გათვალისწინებით კი, როგორიცაა *he was spoken of* [მასზე ლაპარაკობდნენ], *he was taken care of* [მას ყურადღებას აქცევდნენ] ალბათ უნდა აღინიშნოს, რომ არსებითი მაინც ზმნის ობიექტური ხასიათია, ვიდრე მისი გარდამავლობა: პასიური გვარის წარმოება შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ ზმნა

აღნიშნავს ისეთ მოქმედებას, რომელიც რომელიმე ობიექტთანაა დაკავშირებული (Ильиш, 1971, 115).

2.2. გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია ქართულ ენაში

სწავლების თვალსაზრისით გვარი ქართული ზმნის ერთი ურთულესი კატეგორიათაგანია. ამ სირთულეს ქმნის როგორც ის, რომ ამა თუ იმ გვარს არა აქვს საკუთარი, სპეციფიკური ნიშანი (გარდა ვნებითი გვარისა), ისე ისიც, რომ ერთი გვარი ძალზე წააგავს მეორეს მთელი რიგი ნიშნებით (თალაკვაძე, 1959, 229).

ზმნის სირთულეს, უპირველეს ყოვლისა, განაპირობებს მისი მრავალპირიანობა. ამას გარდა, ზმნის ფორმაში რამდენიმე გრამატიკული კატეგორიაა წარმოდგენილი (პირი, რიცხვი, კილო, დრო, ასპექტი, გვარი, გზისობა და სხვ.). ქართული ზმნის ამ მრავალფეროვან კატეგორიებს შორის ერთ-ერთი განსაკუთრებული ადგილი (მათ შორის სირთულითაც) გვარს უჭირავს. ტერმინი „გვარი“ უდრის ლათ. genus-ს. საამისოდ ლათინურად ზოგჯერ იხმარებოდა vox, საიდანაც მიღებულია ფრანგ. voix და ინგლ. voice. იშვიათად ამის ქართულ თარგმანს („ხმას“) ჩვენშიც ხმარობდნენ (მაგ. კ. დოდაშვილი) (შანიძე, 1980, 281).

იგი ზმნური კატეგორიების სისტემაში მიუხედავად გარკვეული არათანმიმდევრულობისა, საგრამატიკო ლიტერატურის მიხედვით ერთ-ერთი წარმმართველი კატეგორიაა. ზმნის გვარის კატეგორიის შესახებ სამეცნიერო ლიტერატურაში ნაირგვარი და ურთიერთგამომრიცხავი მოსაზრებანი არსებობს. ვარაუდობენ, რომ გვარი, როგორც ზმნის კატეგორია, ქართულში შედარებით გვიან ჩამოყალიბდა და მისი ფორმირების პროცესი დღესაც არ არის დასრულებული. (ჯორბენაძე, 1975, 31).

რაც შეეხება გვარის კატეგორიის სირთულესა და თავისებურებას, იგი არსობრივადაა დანახული ე.ბენვენისტის (Бенвенист, 1974, 110) შემდეგი შენიშვნით:

„აქტივისა და პასივის განსხვავება შეიძლება იმ ზმნური კატეგორიის ნიმუშად გამოდგეს, ჩვენს ჩვეულ აზროვნებას რომ აფორიაქებს: ის აუცილებელი ჩანს, მაგრამ უცნობია ბევრი ენისათვის, მარტივია, მაგრამ მისი ინტერპრეტაციის დროს დიდ სიმწელებს ვაწყდებით, სიმეტრიულია, თუმცა გვაცვიფრებს თავისი გამოხატვის არათანმიმდევრულობით.“ ოპოზიცია აქტივი-პასივი თითქოს უფრო გარკვეულია, ოპოზიცია აქტივი-საშუალო (ან მედიუმი) უფრო ბუნდოვანი, გაურკვეველია ამ ოპოზიციათა ურთიერთმიმართების, მათი დიაქრონული ინტერპრეტაციის (უწინარესობა – შემდგომადობის) საკითხი: დასადგენია, რომელი დაპირისპირება უფრო აუცილებელია ენის აღსაწერად და სხვ. სადავოა, გვარი მორფოლოგიაში უნდა შეისწავლებოდეს, სინტაქსში, თუ ის მორფოლოგია-სინტაქსის ან სულაც ლექსიკის ობიექტია – ეს და სხვა კიდევ ბევრი საკითხი აღიძვრის გვარის კატეგორიის შესწავლისას.

გვარის კატეგორიის გაგების ზოგადი თვალსაზრისები თავისი შინაგანი წინააღმდეგობებით ქართულ გრამატიკულ ლიტერატურაში სათანადოდ არის ასახული. ამ ლიტერატურის მიხედვით გვარის კატეგორია არსებითად განისაზღვრება როგორც 1. ლექსიკურ-გრამატიკული (ა.შანიძე...); 2. სინტაქსურ-მორფოლოგიური (ფ. ერთელიშვილი, ბ. ჯორბენაძე...); 3. მორფოლოგიური (არნ. ჩიქობავა, ა. ონიანი...) კატეგორია (გოგოლაშვილი და სხვ., 2011, 421).

როგორც ბესარიონ ჯორბენაძე (1975, 3) მიიჩნევს, გვარის კატეგორია მჭიდროდ უკავშირდება ზმნის სხვა კატეგორიებს და ზოგი მათგანის ბუნების გარკვევა მხოლოდ ზმნის გვარის წარმოქმნისა და წარმოების თავისებურებების გათვალისწინებით ხდება შესაძლებელი. ზმნის გვარი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ზმნის უღლილების სისტემაზე, რამაც განაპირობა ის ფაქტი, რომ უღლილების ტიპები ქართულში სწორედ გვარის მიხედვითაა განაწილებული, ამიტომ ამ უკანასკნელის განხილვისას, პირველ რიგში, სწორედ გვარის კატეგორიის საკითხია გასარკვევი.

მიუხედავად იმისა, რომ ძველ ქართულ გრამატიკებში გვარი, როგორც ზმნის ძირითადი კატეგორია, ყველგან არის გამოყოფილი (ანტონ I-ის „ქართული

დრამმატიკა”, გაიოზ რექტორის „ქართული დრამმატიკა”, ს. დოდაშვილის „ქართული გრამატიკა”, ს. ხუნდაძის „ქართული გრამატიკა”, მ. ჯანაშვილის „ქართული გრამატიკა”), ყველაზე სრული და დახვეწილი სისტემა პირველად ა.შანიძის მიერ იქნა შემუშავებული. აკაკი შანიძის ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლებში (1953, 1973, 1980) გვარის განსაზღვრება ტრადიციულად ასეა წარმოდგენილი: „გვარი არის ზმნის ფორმა, რომელიც გვიჩვენებს, თუ როგორია ურთიერთობა გრამატიკულად მოქმედ პირსა და ზმნით აღნიშნულ მოქმედებას შორის: გამომდინარეობს მოქმედება სუბიექტური პირისაგან და სხვა პირზეა პირდაპირ დამართებული, განიცდის ამ მოქმედებას, თუ გამომდინარეობს მისგან, მაგრამ ისე, რომ არც სხვა პირზეა დამართებული და არც განცდილია სხვისი ზემოქმედებით. ამის მიხედვით გვაქვს სამი გვარი: მოქმედებითი, ვნებითი და საშუალი.

მ ო ქ მ ე დ ე ბ ი თ ი ა (აქტიურია) გვარი, რომელიც გვიჩვენებს, რომ გრამატიკული სუბიექტი რეალურადაც მოქმედი პირია, რომელსაც მოეპოვება სამოქმედო პირდაპირ-ობიექტური პირის სახით: აგორებს (ის მას), უშენებს (ის მას სახლს). ვ ნ ე ბ ი თ ი (პასიური) გვარის ფორმა გამოხატავს, რომ გრამატიკული სუბიექტი რეალურად სამოქმედოა და იმასვე განიცდის, რასაც პირდაპირ-ობიექტური სათანადო მოქმედებითში (ოღონდ ზმნის ფორმით არ ჩანს რეალური სუბიექტი): გორდება (ის), უშენდება (მას სახლი). ს ა შ უ ა ლ ი ა (მედიალურია) გვარი, რომელიც გვიჩვენებს, რომ გრამატიკული სუბიექტი „მოქმედებს” ისე, რომ მას არ გააჩნია სამოქმედო პირდაპირ-ობიექტური პირის სახით: გორავს (ის), უწუხს (გული მას) (კვაჭაძე, 1993, 233).

მოყვანილი განსაზღვრა გვარის კატეგორიისა მოცემულია ზმნის პირიან ფორმათა მიხედვით. მაგრამ გვარი უპირო ფორმებსაც მოეპოვებათ. ქართულში ასეთია მიმღეობა. მიმღეობის ფორმათა მიხედვით კი გვარის განსაზღვრა ასეთი იქნება: გვარი არის ზმნის ფორმა, რომელიც გვიჩვენებს, რომ საგანი, რომელსაც აღნიშნავს, ან რომლის მიმართაც ნახმარია ეს მიმღეობა, ა) სხვა საგნის მიმართ არის მოქმედების ჩამდენი, ბ) ან მოქმედება მას აქვს „განცდილი” (ანუ „დამართებული”), გ) ან კიდევ გამოყვანილია მოქმედად, მაგრამ სხვა საგანთან მიმართების გარეშე და განუცდელად. ნათქვამია: „მგორავს ქვას

ხავსი არ მოეკიდებაო“ (<<ქართ. ანდაზ.>>, 1876), მაგრამ იგივე ანდაზა ასეც ითქმის: „აგორებულ ქვას ხავსი არ მოეკიდებაო.“ მგორავია რაც გორავს, აგორებულია რაც ააგორეს, ხოლო მგორებელია ვინც აგორებს. ეს ფორმები მიმღეობის ფორმებია, რომლებიც გვართა მიხედვით ასეა განაწილებული: მგორებელი – მოქმ., (ა) აგორებული – ვნებ., მგორავი – საშუალი.

თუ ზმნას ავიღებთ ფართო მნიშვნელობით, ე.ი. თუ შევადრებთ პირიანსა და უპირო ფორმებს და გვარს ისე განვსაზღვრავთ, უნდა ვთქვათ: გვარი არის ზმნის ფორმა, რომელიც გვიჩვენებს: ა) ან იმას, რომ მოქმედება ჩადენილია ობიექტის მიმართ, ე.ი. სხვა პირის ან საგნის მიმართ, ბ) ან იმას, რომ მოქმედება განცდილია თვით პირის ან საგნის მიერ, გ) ან კიდევ იმას, რომ მოქმედება ჩადენილია უობიექტოდ, მაგრამ განუცდელად.

შეფარდება სამივე გვარის ფორმებს შორის თანაბარი არ არის. მოქმედებითი და ვნებითი კვალდაკვალ მისდევენ ერთმანეთს (საყოველთაოდ თუ არა, გარკვეული ტიპის ზმნებში მაინც). რაც შეეხება საშუალს, ის ზოგ თავისებურებას გვიჩვენებს. ამიტომ პირველად ორ გვარზე უნდა შევჩერდეთ – მოქმედებითსა და ვნებითზე.

მოქმედებითი გვარი შემოკლებით აქტივად ითქმის, ვნებითი – პასივად, საშუალი – მედიუმად (შანიძე, 1953, 290).

მოქმედებითი გვარის ზმნა ორპირიანია ან სამპირიანი, ვნებითისა და საშუალისა კი – ერთპირიანი ან ორპირიანი. შესაბამისად, მოქმედებითი გვარის ზმნა ყველა გარდამავალია, ვნებითისა და საშუალისა კი – გარდაუვალი (კვაჭაძე, 1981, 262).

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ვნებითი გვარის განმარტებასთან მიმართებაში არსებობს გარკვეული წინააღმდეგობა. ვნებითი გვარის ზმნები გამოირჩევიან პასივობის ფუნქციით, რაც ქართულ ენაში ყოველთვის არ დასტურდება. მაგ: ასეთია ვნებითად მიჩნეული ზმნები, ე.წ. დ ე პ ო ნ ე ნ ს ე ბ ი (შანიძე, 1980, 96), რომლებიც გამოხატავენ აქტიურ მოქმედებებს: *იგინება, ეზიდება, ელაპარაკება* და სხვ. ასევე შეიძლება ორ ფორმას სემანტიკის თვალსაზრისით აქტიური სუბიექტი ჰქონდეს და ამით ისინი ერთმანეთისაგან არ განსხვავდებოდნენ, მაგრამ ორი სხვადასხვა გვარის ზმნა იყოს. მაგ: *გზალავ* – S აქტიურია და მოქმედებს ობიექტზე (ზმნა – მოქმედებითი

გვარისა), მაგრამ ვიძლება – S კვლავ აქტიურია, მხოლოდ არ გააჩნია სამოქმედო ობიექტი (ზმნა – ვნებითი გვარისა) (ნიკოლაიშვილი, 2012).

ქართულში კარგად უპირისპირდება ერთმანეთს მოქმედებითი და ვნებითი.

თუ მოქმედებითი ორ-პირიანია, ურთიერთობა პირებს შორის ყოველთვის ასეთია: ერთი პირი მეორეზე მოქმედებს, ანუ ერთი პირი მოქმედია, მეორე კი – მისი სამოქმედო; გრამატიკის თვალსაზრისით მოქმედი პირი სუბიექტურია, სამოქმედო – პირდაპირ-ობიექტური: „ვატობ“ (მე მას).

თუ მოქმედებითი სამ-პირიანია, ერთი პირი მოქმედია, მეორე – სამოქმედო, მესამე – გარეშე, მოქმედი პირი სუბიექტურია, სამოქმედო – პირდაპირ-ობიექტური, გარეშე – ირიბ-ობიექტური: „ვუტობ“ (მე მას მას).

თუ ვნებითი ერთ-პირიანია, ეს ერთი პირი სუბიექტურია („ვტობ“) და თუ ორ-პირიანია, მაშინ გრამატიკის თვალსაზრისით ასეთი ურთიერთობაა მათ შორის: ერთი პირი სუბიექტურია, მეორე ირიბ-ობიექტური: „ვუტობ“ (მე მას) (შანიძე, 1980, 281).

გარდა ამისა, ურთიერთობა აქტივსა და პასივს შორის ისეთია, რომ ერთი წარმოადგენს მეორის მობრუნებულ სახეს. ზმნის ერთი გვარიდან მეორეში გადაყვანას ფორმის მობრუნება ანუ კონვერსია ჰქვია. ქართულში კონვერსიის მიხედვით კარგად უპირისპირდება ერთმანეთს მოქმედებითი და ვნებითი. გვარის ფორმათაგან ამოსავალად ანუ ძირეულად მოქმედებითია მიჩნეული, ხოლო ვნებითი მისგან წარმოქმნილად ითვლება. ამიტომ ვნებითის ფორმა მოქმედებითის მობრუნებული ანუ კონვერსიული სახეა და პირიქით. მაგ: მალავს (ის მას) მოქმედებითი გვარის ფორმაა, მაშასადამე, ძირეულია, იმალება (ის) კი მისგან წარმოქმნილი ვნებითია. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, იმალება კონვერსიული სახეა მალავს ზმნისა (კვაჭაძე, 1993, 234).

მობრუნებას (მოქცევას) ანუ კონვერსიას გარკვეული შედეგი მოსდევს ორი პირისთვის: სუბიექტურისა და პირდაპირ-ობიექტურისთვის.

მოქმედებითის ვნებითად გადაქცევისას სუბიექტური პირი იკარგება და პირდაპირი ობიექტი სუბიექტად წარმოგვიდგება, ირიბი ობიექტი კი ირიბადვე რჩება. ამის გამო ვნებითი გვარი ერთი პირით ნაკლებია სათანადო მოქმედებითზე; ვნებითის

მოქმედებითად გადაქცევისას კი სუბიექტური პირი მოქმედებითში პირდაპირ ობიექტად იქცევა, ხოლო სუბიექტად მოქმედებითში ახალი პირი გაჩნდება (კაბა იკერება – მკერავი კაბას კერავს), რის გამოც მოქმედებითი ერთი პირით მეტია სათანადო ვნებითზე.

ასეთივე ურთიერთობაა მოქმედებითსა და საშუალებას შორისაც. საშუალო გვარის ზმნაც ერთი პირით ნაკლებია სათანადო მოქმედებითზე: ადულებს დიასახლისი წყალს – წყალი დუღს. პირიქით, თუ საშუალო გვარის ზმნას მოქმედებითად გადავაქცევთ, იგი ერთ პირს მოიმატებს: მცენარე ხარობს – მეზაღე მცენარეს ახარებს.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ასეთი მიმართება მოქმედებითსა და საშუალებას შორის უფრო იშვიათია, ვიდრე მოქმედებითსა და ვნებითს შორის (თალაკვაძე, 1959, 232).

აღსანიშნავია ისიც, რომ კონვენსიის დროს აუცილებელი პირობაა, რომ განსხვავება იყოს პირთა რაოდენობის მხრივ. თუ ეს პირობა დარღვეულია, ცხადია, ორი ფორმა ერთისა და იმავე ფუძისა, ერთი გარდამავალი, მეორე გარდაუვალი, ერთურთის მიმართ კონვენსიული ვერ იქნება. თუ ორ-პირიანი ვნებითი გვაქვს და სათანადო სამ-პირიანი მოქმედებითი არა, ეს ნიშნავს, რომ მას ცალი აკლია; ჩვეულებრივია, მაგ., ზმნები: „ვეჩხუბე“, „ვეომე“ და სხვა, მაგრამ იშვიათია „მაჩხუბა მან მას მე“, მაომა (მან მას მე) და მისთ (შანიძე, 1980, 285).

გვარის ფორმათა დაპირისპირება (მოქმედებითი-ვნებითი-საშუალო) ქართულში მარტო შინაარსის მიხედვით არ არის წარმოდგენილი. მოქმედებითი და ვნებითი გვარის ზმნებს აქვთ არა მარტო საკუთარი შინაარსი, არამედ ფორმაც. საშუალო გვარის ზმნები ფორმისა და ფუნქციის მიხედვით აქტივსა და პასივს შორის არიან გადანაწილებული. ძირითადად ფორმალური დაპირისპირება აქტივსა და პასივს შორის დასტურდება. პასივის მოდელებს აქტივისაგან არსებითად შემდეგი მახასიათებლები გამოარჩევენ:

1. აწმყოს (და, საერთოდ, I სერიის მწკრივებში) –ებ-ი (I და II პირი), –ებ-ა (III პირი) დაბოლოებები;
2. ი-, ე- ხმოვანი პრეფიქსები და -დ სუფიქსი I-II სერიებში;

3. -ოდ სავრცობი I სერიაში;

4. აწმყოს მწკრივში სუბიექტის III პირის -ა სუფიქსი, აქტივის -ს სუფიქსის საპირისპიროდ.

ასე, რომ მოქმედებითი და ვნებითი გვარის ზმნათა ფორმები წარმოების მიხედვით ერთმანეთს მკვეთრად უპირისპირდებიან უღვლილების მთელ სისტემაში, ამიტომაც განეკუთვნებიან ისინი უღლების სხვადასხვა ტიპს. თუმცა გვაქვს ერთგვარი გამონაკლისიც: II სერიაში პრეფიქსიან (ინ-ენიან) ვნებითს თავისი წარმოება არა აქვს და სავსებით მისდევს სათანადო ზმნის მოქმედებითს (გოგოლაშვილი და სხვ. 2011, 427).

ფორმათა წარმოების მიხედვით ქართულ ზმნებში გამოიყოფა ორი დიდი ჯგუფი: ერთს ეკუთვნის ზმნები, რომელთაც ვნებითის ნიშანი ფუძის წინ დაერთვის, მეორეს – ის ზმნები, რომელთაც ვნებითის ნიშანი ფუძის შემდეგ მოუდის. მაშასადამე, პირველ ჯგუფს პასივის საწარმოებლად პრეფიქსაცია ახასიათებს, მეორეს კი – სუფიქსაცია. ამის მიხედვით პირველი ჯგუფის ვნებითი არის პრეფიქსიანი, მეორე ჯგუფისა კი – სუფიქსიანი.

ამას გარდა, მოიპოვება ერთი წყება ზმნებისა, რიცხვით ძალზე მცირე, რომელთაც ვნებითი სულ სხვა პრინციპზე აქვთ აგებული. თუმცა მათი ფორმები სათანადო მოქმედებითის ფორმათაგან ყველა მწკრივშია გარჩეული, მაგრამ მათ არ გააჩნიათ რაიმე გარკვეული ნიშანი, რომ იგი ყველა ფორმას გასდევდეს I-სა და II სერიაში. ამიტომ მათ შეგვიძლია „უნიშნო“ ვუწოდოთ.

პრეფიქსიანი ვნებითი

პრეფიქსიანია ვნებითი, რომელიც ნიშნებს ფუძის თავში მიიღებს. ეს ნიშნებია ი და ე, რომლებიც ასე ინაწილებენ ფორმებს: ერთ-პირიანებს (აბსოლუტურებს) ი მოუდის, ორ-პირიანებს (რელატიურებს) –ე: ი-წერება –ე-წერება, ი-მალება –ე-მალება, შე-ი-ნახება – შე-ე-ნახება და სხვა. ამ ნიშანთა მიხედვით ამ ტიპის ვნებითს ინიანი ჰქვია ან ენიანი, შეერთებით –ინ-ენიანი.

პრეფიქსიანი ვნებითი საზოგადოდ პირველად ზმნებს ახასიათებს: წერს – იწერება, ჭამს – იჭმება. ამავე წარმოების ვნებითი რამდენადმე აგრეთვე ნასახელარ ზმნებშიც მოდის: ბარ-ი: ბარავს – იბარება; ფერ-ი: ფერავს – იფერება.

სუფიქსიანი ვნებითი

სუფიქსიანია ვნებითი, რომელიც ნიშანს ფუძის ბოლოს მიიღებს, ეს ნიშანია დღეს **დ**: შენ-**დ**-ება, კეთ-**დ**-ება, შავ-**დ**-ება, წითელ-**დ**-ება და სხვა. ამ ნიშნის გამო ამ ტიპის ვნებითს დონიანსაც ვეძახით.

სუფიქსიანი ვნებითი ახასიათებს ნასახელარ ზმნებს: მდიდარ-ი – მდიდრ-**დ**-ება, მწვან-ე – მწვან-**დ**-ება. კანტი-კუნტად ის პირველად ზმნებშიც მოიპოვება: ტეხს – ტყ-**დ**-ება (←ტხ-დ-ება).

სუფიქსიანი ტიპი ვნებითისა მეტად პროდუქციანია: როდესაც ახალ-ახალი სახელებისაგან ზმნას აქტიურად **ა-ებ** აფიქსთა საშუალებით ვაწარმოებთ, სათანადო პასივი დონიანია: ვ-ა-სტუ-დენტებ – სტუდენტ-**დ**-ება, ვ-ა-ფორმ-ებ – ფორმ-**დ**-ება და სხვა.

უნიშნო ვნებითები

უნიშნოს სახელით აღვნიშნავთ იმ ვნებითს, რომელსაც დღევანდელ ენაში აღარ მოეპოვება არავითარი სპეციალური ნიშანი, რომელიც მას მოქმედებითისაგან ისევე განასხვავებდეს, როგორც ეს არის პრეფიქსიან და სუფიქსიან ვნებითში, სადაც ვნებითობის ნიშანი ყველგან ჩანს I-სა და II სერიაში. უნიშნო ვნებითში განსხვავება აქტივისა და პასივის ფორმებს შორის დამყარებულია სხვადასხვა ტიპის წარმოებაზე. აწმყოში ესენიც დაირთავენ **ებ-ი** დაბოლოებას, რომელიც ყველა ფორმაში შედის, გარდა მე-3 სუბიექტური პირის ფორმისა, სადაც ძველი **ებ-ი**-ს ნაცვლად ამჟამად **ებ-ა** გვაქვს: ვთბები, სთბები, თბება (ძველად: ვტფები, სტფები, ტფების). ფორმათა განსხვავება მოქმედებითსა და ვნებითს შორის აქაც ისე მკაფიოდ არის გატარებული, როგორც პრეფიქსიანსა და სუფიქსიან ვნებითსა და მათ-მათ მოქმედებითს შორის I-სა და II სერიაში. რაც შეეხება III სერიის ფორმათა წარმოებას, უნიშნო ვნებითიც იმავე პრინციპს ადგას, რასაც სხვა ვნებითები: გავმთბარვარ.

უნიშნო ვნებითი უპროდუქცია. მისი ხმარება განისაზღვრება რამდენიმე ფაქტორით, რომლებიც უხსოვარი დროიდან დღევანდლამდე შემონახული (შანიძე, 1953, 297-299).

უნდა აღინიშნოს, რომ არსებობს პრეფიქსიანი ვნებითის ყალიბით ნაწარმოები ისეთი ფორმებიც, რომლებიც ვნებითობის მნიშვნელობას არ გამოხატავენ. ა.შანიძე ამგვარ ფორმებს ცალკე განიხილავს და მათ მიერ გამოხატულ მნიშვნელობებს ვნებითის ნიუანსებს უწოდებს. ესენია: შესაძლებლობის (პოტენციალისი), მიჩნევისა და გუნების ვნებითები (დათუკიშვილი, 1996, 73).

შესაძლებლობისაა (პოსიბილიტიურია) ვნებითის ფორმა, რომელიც აღნიშნავს, რომ მოქმედება შესაძლებელია. ეს შესაძლებლობა ან ფიზიკური ხასიათისაა, ან გულისხმობს, რომ მოქმედება დაშვებულია, მიღებულია, ნება-დართულია, აკრძალული არ არის, ე.ი. ისეთია, რომ „შეიძლება“. ასეთებია ზმნები: იჭმევა, ისმევა და სხვა. ვამბობთ: „ზოგი სოკო იჭმევა, ზოგი კი – არა.“

ვნებითის პოსიბილიტივი (რომელსაც ა. ჩიქოვამ პოტენციალისი უწოდა) უმთავრესად პრეფიქსიანი წარმოებისა გვხვდება როგორც აბსოლუტური ფორმით, ისე რელატიურით. ანდაზაა: „თუ გული გულობს, ქადა ორივე ხელით იჭმევო.“ ითქმის „ეჭმევა“-ც: „ძუძუ-მწოვარ ბავშვს მაგარი საჭმელი არ ეჭმევა.“

მიჩნევისაა ვნებითის ფორმა, რომელიც აღნიშნავს, თუ რად მიაჩნია გრამატიკული სუბიექტი გრამატიკულ ობიექტს ან რად ეჩვენება სუბიექტი ობიექტს. ასეთი ფორმა ყოველთვის ორ-პირიანია და მხოლოდ ნასახელარ ზმნებში გვხვდება. ამ შემთხვევაშიც ვნებითი პრეფიქსიანია, მისი ნიშანია ე: მედიდება, მებევრება, მეცოტავება.

გუნებისაა ვნებითი, რომელიც გამოხატავს რომ ადამიანის სულიერი განწყობილება („გუნება“) მიმართულია იმ მოქმედებისაკენ, რომელიც ზმნით არის აღნიშნული. ეს ვნებითი უთუოდ ორ-პირიანია და ე-თია ნაწარმოები. ასეთი ზმნა შეიძლება პირველადიც იყოს და ნასახელარიც: მემღერება, მეცინება (სიცილის გუნებაზე ვარ), არ მეტირება (ტირილის გუნებაზე არა ვარ), მეცეკვება და სხვა (შანიძე, 1980, 291-

292). ამ ტიპის ფორმებს სპეციალურად ეხება მრავალი მკვლევარი: არნ. ჩიქობავა, ქ.ლომთათიძე, ბ. ჯორბენაძე, რ.შეროზია და სხვები. გამოთქმულია მოსაზრება, რომ ეს ზმნები თავისი ბუნებით ვნებითებს არ წარმოადგენენ. ისინი არც მოქმედებითი გვარის ზმნების კონვერსიული ფორმებია (ჯორბენაძე, 1975, 154; შეროზია, 1985, 104), მაგრამ ფორმაწარმოების თვალსაზრისით მათ მაინც ვნებითებთან განიხილავენ. ისინი ძირითადად ენ-იანებია, ი-პრეფიქსიანები მხოლოდ პოტენციალისში გვხვდება (დათუკიშვილი, 1996, 73).

წარმოების მიხედვით, პასივების ორი ტიპი გაირჩევა: ანალიზური (აღწერითი) და სინთეზური (ორგანული).

ანალიზური (აღწერითი) პასივები თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში ძირითადად ისეთ შემთხვევებში დასტურდება, როდესაც ზმნას ჩვეულებრივი ვნებითის წარმოება არ უხერხდება. ასეთი ფორმები შემდეგნაირად იწარმოება: საუღლებელი ზმნა ვნებითი წარსულ-დროიანი მიმდევრობის სახით არის წარმოდგენილი, ხოლო მწკრივის წარმოება მეშველ ზმნას აქვს დაკისრებული. მეშველად გამოყენებულია „იქნება“, „იქნა“, მაგ: განხილულ იქნა, უარყოფილ იქნა... ასეთი ფორმები დამახასიათებელია ოფიციალურ-საქმიანი სტილისათვის და მაშინაც იხმარება, როცა ამავე ფუძის სინთეზური (ორგანული) ფორმებიც არსებობს: გარიცხულ იქნა || გაირიცხა, გაგზავნილ იქნა || გაიგზავნა... აქედან გამომდინარე, ცხადია, რომ ანალიზურ (აღწერით) ვნებითში მიმდევრობა ფუძის სახით არის წარმოდგენილი (მაგრამ იმ შემთხვევაში, როცა მიმდევრობა მიუძღვის მეშველ ზმნას), სინთეზურ (ორგანულ) ფორმებში კი მას სახელობითის ნიშანიც ახლავს დღევანდელ ქართულში (გოგოლაშვილი და სხვ., 2011, 442).

გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ სპეციალურ ლიტერატურაში აღწერითი ფორმები აღწერილობით, ანუ პერიფრასტულ ვნებითად არის მოხსენიებული (შანიძე, 1943, 286; 1953, 304-305; კვაჭაძე, 1977, 63; 1981, 266). უფრო ზუსტად, აღწერით ვნებითს უწოდებენ ვნებითი გვარის ნამყო დროის მიმდევრობის ფუძითა და მეშველი ზმნით (იქნა/იქნეს, იქნება) შედგენილ ფორმას (ხსენებულ იქნა/იქნეს/იქნება). თუმცა, საყურადღებოა ისიც, რომ ზოგჯერ ასეთი ფორმა კვალიფიცირებულია მიმდევრობიან

შედგენილ შემასმენლად, ხოლო იქნა/იქნეს ფორმები კი – მის ზმნურ წევრად ნამყო ძირითადად და მყოფადში.

აღწერითი ვნებითის ფორმები უჩვეულოა ქართული ენის დიალექტებისათვის, საერთო-სახალხო სასაუბრო ქართულისათვის და, ამდენად, ქართული ანდაზების ენისთვისაც. ჩვენთვის საინტერესო აღწერითი ფორმები დამახასიათებელია მხოლოდ სალიტერატურო ენისთვის, ოღონდ ნაკლებად გვხვდება (ან არ გვხვდება) მხატვრული ლიტერატურის ენაში (ღვინაძე, 1989, 265-266).

ვნებითის სახეები

ვნებითი ორგვარია: დინამიკური და სტატიკური. დ ი ნ ა მ ი კ უ რ ი ვნებითი გამოხატავს მოქმედების პროცესს, ს ტ ა ტ ი კ უ რ ი – მოქმედების შედეგს. დინამიკური ვნებითი ნიშნაინა ან უნიშნო. დინამიკური ვნებითის წარმოება პრეფიქსულია ან სუფიქსური. პრეფიქსებია ი და ე, სუფიქსი –დ. პირველს ინიან ვნებითს ემახიან, მეორეს –ენიანს, მესამეს –დონიანს.

უნიშნო ვნებითს, მართალია, ნიშანი არ მოეპოვება, მაგრამ აწმყოსა და მყოფადში ესენიც იმავე დაბოლოებას (ე ბ ი I და II პირში, ე ბ ა – მესამეში) დაირთავენ: ვიზრდები – ვთბები, გავიზრდები – გავთბები. მოქმედებითისაგან უნიშნო ვნებითის ფორმები გარჩეულია ყველა მწკრივში: ვათბობ – ვთბები, ვათბობდი – ვთბებოდი, ვათბობდე, ვთბებოდე ...

მაშასადამე, დინამიკური ვნებითი სამი ტიპისაა: პრეფიქსიანი, სუფიქსიანი და უნიშნო.

დინამიკური ზმნები ბევრია, სტატიკური – ცოტა. სტატიკური ვნებითი ზმნისწინს არ დაირთავს და ღარიბია ფორმებით (მწკრივებით) (კვაჭაძე, 1993, 235).

ვნებითის ფორმათა ხმარების არის გაფართოება

პასივის ფორმათა ხშირი ხმარება მეტად დამახასიათებელია ზოგიერთი ენისთვის. ქართული ენა უმეტესად აქტიური ფორმების ენაა და პასიურ გამოთქმებში ზომიერებას იცავს. მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ უკანასკნელ ხანებში პასიური კონსტრუქციების ხმარება ძალზე გაიზარდა სამეცნიეროსა და ტექნიკურ

ლიტერატურაში, აგრეთვე საგაზეთო წერილებში, რაც ნაწილობრივ იმით აიხსნება, რომ ითარგმნება დიდძალი ლიტერატურა რუსულიდან და სხვა ენებიდან. ზოგჯერ პასიური ფორმები ისეთი ფუძეებისაგან იწარმოება, რომლებიც წინათ მხოლოდ აქტიურად იხმარებოდა: განიხილება, მიიღება, წარმოიდგინება, შეინიშნება, ხასიათდება და მისთ.

საშუალი გვარი

შანიძეს (1980, 303-304) მიაჩნია, რომ არის რიგი სახელთა და ზმნათა ფუძეებისა, რომელთაგანაც შეიძლება ვაწარმოოთ მოქმედებითის საპირისპიროდ არა მარტო ვნებითი გვარის ზმნა, არამედ სხვანაირი ზმნაც, რომელიც კონვერსიულ ურთიერთობაშია მოქმედებითი გვარის ზმნასთან, მაგრამ ვნებითი არ არის. ზოგი ნიშნის მიხედვით ეს ზმნა მოქმედებითს ჰგავს, ზოგით კი – ვნებითს: ფორმა უმეტესად მოქმედებითისა აქვს, ფუნქცია – ვნებითისა. ამის გამო მას ს ა შ უ ა ლ ს (მედიუმს) ვეძახით. ასეთია, მაგ., შემდეგი ზმნები: ხურს, დულს, ტირის, გორავს და სხვა, რომელთაც საპირისპიროდ მოქმედებითიც მოეპოვებათ და ვნებითიც.

სუბიექტის ობიექტისადმი დამოკიდებულების თვალსაზრისით საშუალი ზმნა იზიარებს ვნებითის თვისებას: სუბიექტური პირი აქაც მოქმედებს, ასე ვთქვათ, თავისთვის, სხვა პირზე მოქმედების გადაუტანლად. ამიტომ პირდაპირი მიმართების ფორმები საშუალი ზმნის უღლებაშიც გამორიცხულია. აქედან ცხადია, რომ საშუალი ზმნა გარდაუვალია.

პირთა რაოდენობის თვალსაზრისითაც მედიუმში პასივს წააგავს: მასაც მხოლოდ ერთ-პირიანი ან ორ-პირიანი ფორმები შეიძლება ჰქონდეს, სამიანი კი არა; ორ-პირიან ფორმაში ერთი პირი სუბიექტურია და მეორე – ობიექტური: უდულს, უჩანს, თავს დასტრიალებს და სხვა.

რალა ჰყოფს მედიუმს პასივისაგან? – ის, რომ იმას თავისი ფორმები აქვს, ამას კი – თავისი. წარმოების თვალსაზრისით დიდია განსხვავება მედიუმსა და პასივს შორის; ერთის მხრივ: გორავს, გორავდა, გორავდეს, მეორეს მხრივ: გორდება, გორდებოდა, გორდებოდეს.

განსხვავებაა მედიუმსა და პასივს შორის მწკრივთა წარმოების მხრივაც: შეიძლება, რომ ზოგიერთი მწკრივის ფორმა მედიუმმა აწარმოოს, პასივმა კი – არა, ან პირიქით: მაგ., „წევს“ ზმნას აწმყოს წრის მწკრივებისაგან მარტო ერთი აქვს (აწმყო), სხვები კი – არა, მაშინ როდესაც „წვება“-ს ამ წრეში ყველა მწკრივი მოეპოვება: წვება, წვებოდა, წვებოდეს.

რა აქვს საერთო მედიუმს აქტივთან? – ის, რომ გარეგნულად მასაც ისეთივე სახე აქვს, როგორც მოქმედებითს: „ტრიალებს“ და „ატრიალებს“ გარეგნულად ერთმანეთისაგან ა-თი განსხვავდებიან, მაგრამ ა არ არის საზოგადოდ ისეთი ნიშანი, რომ მის მიხედვით გვარებს ვარჩევდეთ.

ამას გარდა, თემის ნიშნებად საშუალოსაც შეიძლება ჰქონდეს ი, ავ, ებ, ობ (ხტ-ი-ს, ხარ-ობ-ს...), ან ისიც შეიძლება, რომ საშუალოს არავითარი თემის ნიშანი არ ჰქონდეს (თოვ-ს, წუხ-ს და სხვ.); ყველაფერი ეს საშუალო გვარის ზმნას მოქმედებითთან აახლოებს. მართალია, საპირისპირო ფორმებს (საშუალოსა და მოქმედებითს) ჩვეულებრივ სხვადასხვა ნიშანი მოუდის (გორ-ავ-ს – აგორ-ებ-ს), მაგრამ ზოგჯერ ერთნაირიც აქვთ: ტრიალ-ებ-ს – ატრიალ-ებ-ს და მისთ.

ამგვარად, საშუალო გვარი მორფოლოგიურად მოქმედებითისაგანაც განსხვავდება და ვნებითისაგანაც: მოქმედებითისაგან ფუნქციით, ვნებითისაგან ფორმით. თუ განსხვავების ნაცვლად მსგავსების მიხედვით ვიმსჯელებთ, უნდა ვთქვათ: საშუალო ზმნას ფორმა მოქმედებითისა აქვს, ფუნქცია – ვნებითისა.

საშუალო გვარის ზმნებს საკუთრივ მხოლოდ აწმყოს წრის მწკრივები მოეპოვება, დანაკლის ფორმებს კი ივსებენ იმავე ფუძისაგან ნაწარმოები სხვა გვარის ზმნებით. ამ მხრივ საშუალო გვარის ზმნები ორ ჯგუფად იყოფა. ერთი ჯგუფი დანაკლისი ფორმების შესავსებად იმავე ფუძის მოქმედებითი გვარის ზმნას იყენებს პირდაპირ-ობიექტური პირის გამორიცხვით, მეორე ჯგუფი კი – ვნებითისას. პირველს საშუალო-მოქმედებითი ანუ მედიო-აქტივი ჰქვია, მეორეს – საშუალო-ვნებითი ანუ მედიო-პასივი. ეს უკანასკნელი რიცხვით მცირეა. მაღლაკელიძე და მიქაძე (1996, 140) მიიჩნევენ, რომ თუ სუბიექტი ბრუნვაცვალებადია, ზმნა საშუალო-მოქმედებითი გვარისაა, თუ ბრუნვაუცვლელი –

საშუალ-ვნებითი. ასე მაგალითად, მედიო-აქტივია: ცხოვრობს, მეფობს, ჩქარობს და სხვ. მონაცვლე ზმნები მესამე სერიაში ინვერსიულია (მიცხოვრია, მიფიქრია) და ბრუნვაცვალებადი სუბიექტი შეეწყობათ: ცხოვრობს ის – იცხოვრა მან – უცხოვრია მას. მედიო-პასივია: დგას, წევს, უყვარს... რაკი ასეთი ზმნები დანაკლის ფორმებს იმავე ფუძისაგან ნაწარმოები ვნებითით ივსებენ, არც ინვერსიას აქვს ადგილი და არც სუბიექტის ბრუნვის შეცვლას: დგას ის – იდგა ის – მდგარა ის.

საშუალი გვარის ზმნები ზმნისწინს ან სრულიად არ დაირთავენ, ან დაირთავენ მარტო აწმყოს წრეში, მაგრამ მხოლოდ გეზისა და ორიენტაციის გამოსახატავად: მიფრინავს (აწმყო), მიფრინავდა (უწყვეტელი), მიფრინავდეს (აწმყოს კავშირებითი).

მართლწერის საკითხები გვარის ფორმებთან დაკავშირებით

ვნებითი გვარის ფორმათა წარმოებასთან დაკავშირებით აუცილებლად უნდა გვახსოვდეს შემდეგი წესები:

1. თუ ინიანი ვნებითის მეორე ან მესამე პირის ფორმას **მი-** ზმნისწინი დაერთვის, ორი **ი** იყრის თავს ერთად: მი-იმაღე, მი-იპარები... მი-იმაღა, მი-იპარება...
2. ენიანი ვნებითის II და III პირის ფორმაზე **შე-** ზმნისწინის დართვისას ორი **ე** იყრის თავს ერთად: შე-ეფარები, შე-ეხამება, შე-ეგებება...
3. თუ სუფიქსიანი ვნებითი ნაწარმოებია ისეთი სიტყვისაგან, რომელიც **დ-**ზე ბოლოვდება, ორი **დ** იყრის თავს ერთად: ბინდ-ი – ბინდ-დ-ება, მშვიდ-ი – მშვიდ-დ-ება, დიდ-ი – დიდ-დ-ება...
4. თუ **ე-ზე** დაწყებული სიტყვისაგან **ე-**თი ნაწარმოებ ფორმას **შე-** ზმნისწინი დაერთვის, სამი **ე** იყრის თავს ერთად: შე-ე-ეჭვა, შე-ე-ერთებინა.
5. აღწერილობითი ვნებითის მიმღეობა ფუძის სახით იხმარება, თუ უსწრებს მეშველ ზმნას, ხოლო სახელობითშია, თუ ის მეშველი ზმნის შემდეგაა: დანიშნულ იქნა, მაგრამ: იქნა დანიშნული (კვაჭაძე, 1993, 238-239).

ამრიგად, როგორც ვხედავთ, გვარი ქართული ზმნის ერთი ურთულესი კატეგორიათაგანია და მას ერთ-ერთი განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს ზმნის მრავალფეროვან კატეგორიებს შორის.

2.3. გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის დიფერენციაცია ინგლისურსა და ქართულ ენებში

როგორც აღვნიშნეთ, ზმნის გვარი, საზოგადოდ, ურთულეს გრამატიკულ კატეგორიად ითვლება. სირთულე მით უმეტეს საგრძნობია ქართულ ენაში, სადაც ზმნა მრავალპირიანი და ზმნის ფორმა ერთდროულად მრავალგვარი ურთიერთობის გამომხატველია (ა. ჩიქობავა, 1929, 46). როგორც გამოხატვის, ისე ფუნქციონირების თვალსაზრისით, ზმნის ეს კატეგორია შეიძლება სავსებით განსხვავებული აღმოჩნდეს სხვადასხვა ენაში. ამ შემთხვევაში ჩვენთვის საინტერესოა გვარის კატეგორიის დიფერენციაციის საკითხი ინგლისურსა და ქართულ ენებში. ამისათვის კი, პირველ რიგში, ამ ორი ენის გრამატიკული გვარი უნდა შევადაროთ ერთმანეთს რაოდენობრივი თვალსაზრისით. ენათმეცნიერთა უმრავლესობა აღიარებს მხოლოდ ორი გვარის – აქტიურისა (მოქმედებითისა) და პასიურის (ვნებითის) არსებობას ინგლისურში, ზოგიერთი მათგანი კი, (მაგ: Ilyish, 1971, 115) ღიად საუბრობს კიდევ სამი გრამატიკული გვარის არსებობაზე თანამედროვე ინგლისურში. ესენია: უკუქცევითი, ურთიერთობითი და საშუალი, მაშინ როდესაც ქართულში გვაქვს სამი გვარი: მოქმედებითი, ვნებითი და საშუალი. რადგანაც დღესდღეობით ორივე ენაში ძირითადი ყურადღება მაინც აქტიურსა და პასიურ გვარს ეთმობა და ინგლისური ენის გაკვეთილზე მხოლოდ ამ ორი ფორმის ახსნა ხდება, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია მოვახდინოთ მათი დიფერენციაცია.

ინგლისურში პასივი უფრო ფართოდ არის წარმოდგენილი, ვინაიდან პასივის ფორმებს იღებს როგორც გარდამავალი, ისე გარდაუვალი და მათ შორის, წინდებულებიანი ზმნებიც. გარდა ამისა, არსებობს ისეთებიც, რომელთაც აქვთ უნარი ჰქონდეთ დამატება, მაგრამ პასივს ვერ აწარმოებენ. ასეთებად შეიძლება მივიჩნიოთ სტატიკური ზმნების ქვეკლასი, რომელსაც სუსტად აქვს გამოხატული დინამიკურობა ან ფლობას ასახავს: have, belong, cost, resemble, fail და ა.შ. ამგვარად, ინგლისურში ვნებითთან დაკავშირებით ზმნები შეიძლება იყოს პასივიზაციის უნარის მქონე და არმქონე, მაგრამ პასივი, როგორც კატეგორია ამის გამო ეჭვის ქვეშ არ დგება, ვინაიდან

თვით პასივიზაციის უნარს მოკლებულ ზმნებსაც კი გარკვეულ კონტექსტში შეუძლიათ პასივის ფორმების წარმოება.

რაც შეეხება ვნებითი გვარის გამოყენებას ქართულ ენაში, ჩარკვიანი (2014, 90) მიიჩნევს, რომ იგი დიდად განსხვავდება ინგლისური ენის ვნებითი გვარისაგან. უფრო მეტიც, თვით გვარის, როგორც ზმნის მორფოლოგიური კატეგორიის, განსაზღვრა განსხვავებულ პრინციპებს ემყარება. განსაზღვრაში საერთო ის არის, რომ როდესაც საუბარია გვარის კატეგორიაზე ორივე შემთხვევაში იგულისხმება ზმნის პროცესის მიმართების დიფერენცირება. მიმართებაში იგულისხმება მხოლოდ გრამატიკულად გამოხატული მიმართულება და არა სხვა რაიმე საშუალებით (ლექსიკით, ოკაზიონალური სტრუქტურებით და ა.შ.).

გარდა ამისა, ინგლისურ ენაში გვარის საკითხი გაცილებით უფრო მარტივად დგას, ვიდრე ქართულში. ინგლისურში შეუიარაღებელი თვალითაც ნათლად ჩანს განსხვავება აქტიურსა და პასიურ გვარს შორის, რამდენადაც აქ პასიური (ვნებითი) გვარი წარმოადგენს ოპოზიციის ნიშნაღწევას: მისთვის დამახასიათებელია ფორმა – to be „ყოფნა“ დამხმარე ზმნის შესატყვისი დროის ფორმა + საუღლებელი ზმნის მესამე ფორმა, მაშინ როდესაც აქტიური გვარი – უნიშნოა, მისთვის აღნიშნული ფორმა სრულიად მიუღებელია. ქართულ ენაში კი ვნებით გვარს აწარმოებს თავსართ-ბოლოსართები (ი-, ე-, -დ) და რაც ყველაზე მთავარია, გვარის საკითხი ზმნის გარდამავლობასთანაა დაკავშირებული. მოქმედებითი გვარის ზმნა ყველა გარდამავალია, ანუ პირდაპირი ობიექტი შეეწყობა, ვნებითისა და საშუალისა კი – გარდაუვალი. შესაბამისად, მოქმედებითი გვარის ზმნა ორპირიანია ან სამპირიანი, ვნებითისა და საშუალისა კი – ერთპირიანი ან ორპირიანი (კვაჭაძე, 1981, 231). ამის საპირისპიროდ ინგლისურში გარდაუვალი ზმნა ვნებითის ფორმას არ აწარმოებს, მაგ: (The cat ran away [კატა გაიქცა]).

ამრიგად, ინგლისურში გვარი ძირითადად ფორმოზოგი თვალსაზრისით გაირჩევა, ქართულში კი გარდამავლობით.

რაც ყველაზე არსებითია, უნდა აღინიშნოს, რომ ინგლისურ ენაში გვარის წარმოების დროს უაღრესად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება სიტყვათა წყობას, რომელიც მკაცრადაა განსაზღვრული ტრანსფორმაციის დროს, რაც გულისხმობს იმას, რომ ინგლისურში მოქმედებითი გვარის წინადადებაში აუცილებლად პირველ ადგილზე უნდა იყოს სუბიექტური პირი, შემდეგ უნდა მოსდევდეს ზმნა და დამატება, მაგ: I write the letter [მე ვწერ წერილს]. ამ წყობას ვერანაირად ვერ დავარღვევთ, რადგანაც თუ მას დიდ მნიშვნელობას არ მივანიჭებთ და პირველ ადგილზე დავწერთ დამატებას, მაშინ უკვე წინადადება აქტივის ფორმას დაკარგავს და ვნებითი გვარის წინადადებას მივიღებთ The letter is written by me [წერილი იწერება ჩემ მიერ]. ეს საკითხი კი სულ სხვაგვარად დგას ქართულ ენაში, სადაც სიტყვათა რიგს არანაირი მნიშვნელობა არ ენიჭება და მათი გადანაცვლებით წინადადების შინაარსიც არ ირღვევა, ანუ ქართულში ჩვენ შეგვიძლია თავისუფლად გადავიტანოთ სუბიექტი წინადადების ბოლოში და ამით შინაარსობრივმა მხარემ ცვლილება არ განიცადოს, მაგ: შევადართო, ბავშვი წერილს წერს (სუბიექტური პირი წინადადების თავშია) და წერილს წერს ბავშვი (აქ სუბიექტური პირი ბოლოშია). როგორც ვხედავთ, წინადადების სტრუქტურამ ცვლილება არ განიცადა, ორივე წინადადებაში სუბიექტური პირი მოქმედია და შესაბამისად წინადადება მოქმედებითი გვარისაა. არც პასიურ კონსტრუქციაში არაა საჭირო ობიექტური პირი მაინცდამაინც წინადადების თავში დავწეროთ, როგორც ეს ინგლისურისთვისაა დამახასიათებელი.

გარდა ამისა, საყურადღებოა ის ფაქტიც, რომ ინგლისურ ენაში ზმნას გააჩნია ვნებითი გვარის მხოლოდ 10 ფორმა, ესენია: აწმყო განუსაზღვრელი (is sent), ნამყო განუსაზღვრელი (was sent), მყოფადი განუსაზღვრელი (will be sent), მყოფადი ნამყოში განუსაზღვრელი (would be sent), აწმყო განუსაზღვრელი განგრძობითი (is being sent), ნამყო განუსაზღვრელი განგრძობითი (was being sent), აწმყო სრული (has been sent), ნამყო სრული (had been sent), მყოფადი სრული (will have been sent), მყოფადი ნამყოში სრული (would have been sent). შესაბამისად, აქტიური გვარის ზოგიერთ ფორმას არ აქვს სათანადო შესატყვისი პასივში. ასეთებია: მყოფადი განგრძობითი (will be sending), აწმყო

სრული განგრძობითი (has been sending), ნამყო სრული განგრძობითი (had been sending) და მყოფადი სრული განგრძობითის ფორმები (will have been sending). ამის საპირისპიროდ ქართულ ენაში ვნებითი გვარის ზმნებს ყველა მწკრივის ფორმა გააჩნიათ.

შემდეგი საკითხი, რაც ინგლისურსა და ქართულ ენებს ერთმანეთისაგან განასხვავებს, პასივის ფორმის ანალიზური (აღწერითი) და სინთეზური (ორგანული) ხასიათია. როგორც ვიცით, ანალიზურ (აღწერით) ვნებითში ნამყო დროის მიმღეობა ფუძის სახით და მეშველი ზმნით (იქნა, იქნეს, იქნება) არის წარმოდგენილი, სინთეზურ (ორგანულ) ფორმებში კი მას სახელობითის ნიშანიც ახლავს. ამ მხრივ შეიძლება ითქვას, რომ ინგლისურისათვის დამახასიათებელია მხოლოდ ანალიზური (აღწერითი) ვნებითის ფორმები, სადაც გვარის კონსტრუირება დამხმარე ზმნების მეშვეობით ხდება. ასეთი ზმნებია “be”, “get”, “become”, “have”.

რაც შეეხება ქართულ ენას, აქ ანალიზური (აღწერითი) პასივები თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში ძირითადად ისეთ შემთხვევებში დასტურდება, როდესაც ზმნას ჩვეულებრივი ვნებითის წარმოება არ უხერხდება. ასეთი ფორმები დამახასიათებელია ოფიციალურ-საქმიანი სტილისათვის და მაშინაც იხმარება, როცა ამავე ფუძის სინთეზური (ორგანული) ფორმებიც არსებობს. მაგ: გარიცხულ იქნა //გარიცხა, გაგზავნილ იქნა //გაიგზავნა... ამიტომ, იქ სადაც ჩვეულებრივი ვნებითის წარმოებაა შესაძლებელი, სასურველია, უპირატესობა მას მივანიჭოთ და არა აღწერილობით ვნებითს: გაკეთებულ იქნა-გაკეთდა, გამზადებულ იქნა-გამზადდა და ა.შ. (გოგოლაშვილი და სხვ., 2011, 442).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ინგლისური ანალიზური ენაა, ქართული კი – სინთეზური. მიუხედავად იმისა, რომ ქართულ ენას გააჩნია როგორც პრეფიქსიანი, სუფიქსიანი, ასევე უნიშნო ვნებითის ფორმები, იგი მაინც იყენებს აღწერილობით ფორმებს და ზოგჯერ შედგენილ შემასმენელს, რაც უკვე ინგლისური ენიდან თარგმნის გავლენას უნდა მივაწეროთ. ყოველივე ამას კი იმ დასკვნამდე მივყავართ, რომ

დღესდღეობით ქართული ენა ვნებითი გვარის სინთეზურ ფორმებზე უკეთ ანალიზური ფორმებით ახერხებს ინფორმაციის გადმოცემას.

უმეტეს შემთხვევაში ინგლისური ენის ვნებითი გვარის ზმნა ქართულად ითარგმნება მოქმედებითი გვარის ფორმით (თუნდაც იმიტომ, რომ ქართული ენის სიტყვათა რიგი შეზღუდული არ არის და ამასთანავე პირი ნაცნობი პიროვნებაა თუ უცნობი ერთნაირად აისახება ქართულ ზმნაში) და ზმნის პირი ასეთ შემთხვევაში (როცა ვნებითი-ვნებითი არ ითარგმნება) მეტწილად გამოხატულია ობიექტური პირის ნიშნებით, მაგ: I **was put** on a plane (the New York Times, Dec. 3, 2014, A1) ჩამსვეს თვითმფრინავში.

აღწერილობითი ფორმები ხშირია ქართულ პრესაში და, შეიძლება ითქვას, რომ ინგლისური ვნებითი გვარი მეტწილად შეესატყვისება ქართულის აღწერილობით ვნებითს. ხოლო ინგლისური ენის ვნებითი გვარის რთული დროები ქართულში შედგენილი შემასმენლითაც გამოდის, რომელიც ფორმით ძალზე ჰგავს აღწერილობითი ვნებითს (ჩარკვიანი, 2014, 92).

გარდა ამისა, ასევე მნიშვნელოვანია ის ფაქტიც, რომ გრამატიკულ გვართან დაკავშირებული მართლწერის საკითხები სრულიად განასხვავებს ინგლისურსა და ქართულს ერთმანეთისაგან, რამეთუ ინგლისურში ხშირად გვხვდება წინდებულიანი ზმნები, რომლებიც ვნებით გვარში ძირითადად წინადადების ბოლოში იხმარება, მაგ: he must be written to. წინდებული by სულიერი არსებითი სახელით გამოხატული ქვემდებარის წინ გამოიყენება, ხოლო როდესაც საქმე გვაქვს ნივთიერებასთან ან უსულო საგანთან ქვემდებარის შემთხვევაში, by-ს ნაცვლად with წინდებულს ვიყენებთ.

ქართულ ენაში კი უფრო რთულად დგას მართლწერის საკითხები გვართან მიმართებაში. აქ სირთულეს თემის ნიშნები ქმნიან. ვნებითი გვარის ფორმათა წარმოებასთან დაკავშირებით უნდა გავითვალისწინოთ, რომ: 1. თუ ინიანი ვნებითის მეორე ან მესამე პირის ფორმას მი- ზმნისწინი დაერთვის, ორი ი იყრის თავს ერთად: მი-იმაღე, მი-იმალა; 2. ენიანი ვნებითის II და III პირის ფორმაზე შე- ზმნისწინის დაერთვისას ორი ე იყრის თავს ერთად: შე-ეფარები; 3. თუ სუფიქსიანი ვნებითი

ნაწარმოებია ისეთი სიტყვისაგან, რომელიც დ-ზე ბოლოვდება, ორი დ იყრის თავს ერთად: ბინდ-ი – ბინდ-დ-ება; 4. თუ ე-ზე დაწყებული სიტყვისაგან ე-თი ნაწარმოებ ფორმას შე- ზმნისწინი დაერთვის, სამი ე იყრის თავს ერთად: შე-ე-ეჭვა; 5. აღწერილობითი ვნებითის მიმღეობა ფუძის სახით იხმარება იმ შემთხვევაში, თუ იგი უსწრებს მეშველ ზმნას, ხოლო სახელობითშია, თუ ის მეშველი ზმნის შემდეგაა მოცემული: დანიშნულ იქნა, მაგრამ: იქნა დანიშნული (კვაჭაძე, 1993, 238-239).

ამრიგად, გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი სრულიად განსხვავებულად დგას ინგლისურსა და ქართულ ენებში. ამ მხრივ ქართული ენის გვარის კატეგორიაში გარკვევა უფრო დიდ სირთულეს წარმოადგენს, ვიდრე ინგლისურის, თუმცა, ეს უკანასკნელიც გარკვეული თავისებურებებით ხასიათდება.

2.4. გვარი ინგლისურ და ქართულ სახელმძღვანელოებში და სასწავლო პროგრამაში

როგორც ვიცით, გვარი ზმნის ერთ-ერთი ურთულესი კატეგორიაა. საჯარო სკოლის მიერ შემუშავებული სასწავლო გეგმის მიხედვით გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლება ინგლისურ ენაში IX კლასიდან, ანუ საბაზო საფეხურიდან (VII-IX კლასები) იწყება და მხოლოდ აქტიური და პასიური გვარის კონსტრუქციების სწავლებით შემოიფარგლება. აღნიშნულ კლასში სასწავლო სახელმძღვანელოდ შემოტანილია Judy Garton-Sprenger & Philip Prowse with Helena Gomm-ის თანაავტორობით გამოცემული სახელმძღვანელო New Inspiration, მაკმილანის გამომცემლობა, რომელსაც გრიფი 2012 წელს მიენიჭა. უნდა აღინიშნოს, რომ IX კლასში ისწავლება მხოლოდ აწმყო განუსაზღვრელი პასივის (present simple passive) და ნამყო განუსაზღვრელი პასივის ფორმები, ამასთან, პირველ სემესტრში მხოლოდ და მხოლოდ აწმყო განუსაზღვრელი პასივი შემოდის, რომლის სწავლებასაც მე-2 თავის მე-3 გაკვეთილი ეთმობა სასკოლო სახელმძღვანელოს მიხედვით, ხოლო პასივის მეორე

ფორმა – ნამყო განუსაზღვრელი პასივი (past simple passive) მე-6 თავის მესამე გაკვეთილშია მოცემული, ანუ მეორე სემესტრში. როგორც ვხედავთ, გვარის სწავლებას ინგლისურ ენაში ძალზედ მცირე დრო აქვს დათმობილი.

ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით ინგლისურ ენას კვირაში მხოლოდ 2 გაკვეთილი ეთმობა, რაც ძალიან ცოტა დროა მასალის სრულყოფილად ათვისების თვალსაზრისით. ამას ემატება ისიც, რომ სახელმძღვანელოშიც ძალზე გაკვრით არის ახსნილი პასიური გვარის ფორმირება, სულ რაღაც 2 წინადადებით, დავალებების რაოდენობაც ძალზე მწირია, ამიტომ ჩვენი შესწავლის შედეგად აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელს უხდება დამატებითი სავარჯიშოებისა თუ დავალებების შემუშავება მოსწავლეებისათვის მასალის უკეთ გააზრებისა და ნასწავლის შემდგომი განმტკიცების მიზნით.

ინგლისურისაგან განსხვავებით ქართულ ენაში ზმნისა და მისი ერთ-ერთი კატეგორიის – გვარის სწავლება გაცილებით ადრე, VII კლასიდან იწყება. ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით ქართული ენა და ლიტერატურა ერთად ისწავლება და საბაზო საფეხურზე VII კლასში მას 5 საათი ეთმობა კვირაში. რაც შეეხება სახელმძღვანელოს, რომელშიც გვარის საკითხზეა საუბარი თელავის საჯარო სკოლების უმრავლესობის მიერ არჩეულია ვახტანგ როდონაიას, ნინო ნაკუდაშვილის, ავთანდილ არაბულის და მარინე ხუციშვილის თანაავტორობით გამოცემული ქართული ენისა და ლიტერატურის წიგნი, რომელთან ერთადაც მოსწავლეები იყენებენ რვეულს, რომელიც წარმოადგენს VII კლასის ქართული ენისა და ლიტერატურის ინტეგრირებული სახელმძღვანელოს დამატებას. მასში წარმოდგენილია ქართული ენის სისტემური პრაქტიკული კურსი, კერძოდ, ზმნა და მისი ფორმაწარმოება. გარდა ამისა, რვეულში თეორიულ მასალასთან ერთად მოცემულია სავარჯიშოები, რომელიც რვეულშივე უნდა იქნეს შესრულებული. აღნიშნული რვეულის ავტორი გახლავთ ავთანდილ არაბული და იგი გამოცემულია გამომცემლობა „სწავლანის“ მიერ 2012 წელს. მასში 23-ე პარაგრაფი ეთმობა ზმნის გარდამავლობისა და გვარის საკითხის ახსნას. აღნიშნულ პარაგრაფში ძალზე მოკლედაა ახსნილი გვარის რაობა და მისი კავშირი გარდამავლობასთან,

კონვენსია და მისი როლი გვარის ფორმათა წარმოებაში, ვნებითი გვარის ფორმათა სახეები. ამ ყოველივეს მოსწავლის რვეულის სულ რაღაც ნახევარი გვერდი ეთმობა, რასაც მოსდევს თემასთან დაკავშირებული რამდენიმე სავარჯიშო.

ინგლისური ენის მსგავსად, ქართულშიც მხოლოდ მოქმედებითი და ვნებითი გვარი ისწავლება. რაც შეეხება საშუალო გვარს, იგი სირთულის გამო საერთოდ ამოღებულია სასწავლო პროგრამიდან.

ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, სრულიად ნათელია, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოები როგორც ინგლისურ, ისე ქართულ ენაში საკმაოდ მწირ ინფორმაციას აწვდიან მოსწავლეებს გვარის კატეგორიის საკითხის ირგვლივ და რომ არა მასწავლებლების დიდი ძალისხმევა და მათ მიერ კლასში დამატებით შემოტანილი სავარჯიშოები, მოსწავლეები ალბათ ვერც კი შეძლებდნენ ზმნის ამ მეტად რთული კატეგორიის საკითხში გარკვეული წარმოდგენის შექმნას.

2.5. ინგლისური გვარის დასწავლის პრობლემატიკა ენის ქართველ შემსწავლელებში

როგორც ვიცით, ზმნა სწავლების თვალსაზრისით მეტად რთული მეტყველების ნაწილია. მისი საშუალებით ხდება წინადადებათა კონსტრუქციის, ფრაზის აგება, ამიტომაც მის საფუძვლიან ცოდნას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ზოგადად გრამატიკის დასაუფლებლად. ზმნის ერთ-ერთ კატეგორიას კი გვარი წარმოადგენს, რომელიც ასევე გარკვეული თავისებურებებით ხასიათდება.

ქართველი შემსწავლელებისათვის უცხო ენის (ჩვენ შემთხვევაში ინგლისურის) გრამატიკის, კერძოდ, გვარის კატეგორიის საფუძვლიანი შესწავლა გარკვეულწილად სირთულეებთანაცაა დაკავშირებული. სწავლების პროცესზე დაკვირვებამ ცხადყო ის

ნაკლოვანებები და სიძნელებები, რომლებიც ხელს უშლიან გვარის კატეგორიის შეგნებულად ათვისებას და სათანადო პრაქტიკული ჩვევების გამომუშავებას.

უცხო ენის მასწავლებელთა უმრავლესობა, საკუთარი გამოცდილებიდან გამომდინარე, ადასტურებს, რომ ვნებითი გვარის მნიშვნელობის, გამოყენებისა და ფუნქციების სწავლება საკმაოდ მწვავე პრობლემას წარმოადგენს უცხო ენის გრამატიკის სწავლებისას და ამიტომაც ქართველი ენის შემსწავლელები გარკვეული სირთულეების წინაშე დგანან პასიური გვარის კონსტრუქციების გამოყენებასთან მიმართებაში.

ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ ქართველი შემსწავლელები ინგლისურ ენაში გვარის კატეგორიის შესწავლას IX კლასიდან იწყებენ, მაშინ როდესაც მშობლიურ ენაში გვარის საკითხს VII კლასში ეცნობიან. ერთი შეხედვით შეიძლება ითქვას, რომ მშობლიურ ენაში გვარის კატეგორიის შესახებ არსებულმა წარმოდგენამ თითქოსდა უნდა გაამარტივოს გვარის, როგორც ზმნის კატეგორიის სწორად აღქმა უცხო ენაში, მაგრამ ეს ასე როდია.

შესწავლის თვალსაზრისით ინგლისურში მოქმედებითი გვარი შედარებით უფრო მარტივად ასათვისებელია, ვინაიდან მოქმედებითი გვარის კონსტრუქციებში სუბიექტი თვითონ ასრულებს მოქმედებას, ე.ი. მოქმედია. მოსწავლეები გაცილებით ადვილად იაზრებენ ამგვარ კონსტრუქციას. მათ ასევე ზეპირად იციან, თუ როგორ იწარმოება ვნებითი გვარი – “to be” „ყოფნა” ზმნის ფორმა + მიმღეობა II, ანუ ზმნის მესამე ფორმა, მაგრამ ისინი მხოლოდ და მხოლოდ წესების ცოდნით შემოიფრგლებიან და საკმაოდ უჭირთ ამ წესების პრაქტიკაში სწორად გამოყენება. სწორედ ეს არის იმის მიზეზი, რომ ისინი ხშირად უამრავ შეცდომას უშვებენ განსაკუთრებით პასიური კონსტრუქციების წარმოებისას. ეს კი გულისხმობს შემდეგს: მოსწავლეებს უჭირთ დამხმარე to be ზმნის სწორი ფორმის შერჩევა (ჩვენ შემთხვევაში აწმყო განუსაზღვრელ დროში – am, is, are). სამწუხაროდ, არც თუ ისე იშვიათად ინგლისური ენის ქართველი შემსწავლელები იყენებენ are მრავლობითის ფორმას იმ უთვლად არსებით სახელებთან, რომელთაც მარტო მხოლობითი რიცხვი ეწარმოებათ, მაგ: A lot of food is eaten by American teenagers. ისინი წერენ A lot of food **are** eaten by American teenagers. მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ

წესიერი და არაწესიერი ზმნების ფორმების წარმოებაც. მოსწავლეთა ერთი ნაწილი ადვილად ახერხებს წესიერი ზმნის ფორმის წარმოებას ed დაბოლოების მეშვეობით, თუმცა უჭირთ არაწესიერი ზმნის მესამე ფორმის გახსენება და ხშირად ისინი ამისათვის სახელმძღვანელოს გამოყენებასაც კი მიმართავენ გაკვეთილის მსვლელობისას. რაც შეეხება მოსწავლეთა მეორე, შედარებით მცირე ნაწილს, მათ საერთოდ უჭირთ წესიერი და არაწესიერი ზმნების წარმოება და პასიურ კონსტრუქციებში სწორი ფორმით გამოყენება, ისინი წერენ მაგ: The houses are build every year. → Bread is cuted by mother ან The houses are builded every year.

გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ მოსწავლეები შედარებით რთულად ერკვევიან აქტიური და პასიური წინადადებების აგებულებაში, თუ ორივე სახის კონსტრუქცია ერთ დავალებაშია თავმოყრილი. მაგალითად, თუ რომელიმე დავალების ინსტრუქციის თანახმად მათ მოეთხოვებათ ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნა ჩასვან აქტიურ ან პასიურ გვარში მოსწავლეთა დიდი ნაწილი გარკვეულ დაბნეულობას განიცდის და ვეღარ ხვდება ესა თუ ის წინადადება აქტივის ფორმად, თუ პასივის, ანუ სუბიექტი მოქმედებს თუ თავად განიცდის მოქმედებას, მაგალითად [1] Millions of people (watch) the royal wedding. [2] German (speak) in Germany, Austria and part of Switzerland. ამგვარ დავალებებში უჭირთ პასივის და აქტივის ფორმების სწორად გამოყენება, მაგრამ თუ ინსტრუქციაში მითითებულია, რომ ჩასვან ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნა მხოლოდ აქტიურ გვარში, ან მხოლოდ პასიურ გვარში, მაშინ ამ დავალების შესრულებას ისინი გაცილებით უფრო ადვილად ართმევენ თავს.

ინგლისური ენის საგაკვეთილო პროცესებზე დაკვირვების დროს გვხვდება ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ენის ქართველ შემსწავლელებს ფორმულასავით აქვთ დაზეპირებული, რომ თუ წინადადებაში აქვთ by წინდებული ეს იმაზე მიუთითებს, რომ წინადადება პასიური გვარისაა, მაგრამ საკმარისია by ფრაზა წინადადებიდან იქნეს ამოღებული, რომ მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილი ვეღარ იაზრებს წინადადება აქტივის ფორმად თუ პასივის და შეიძლება მიიჩნიონ, რომ ამ შემთხვევაში წინადადება აქტიური გვარისაა. აღნიშნულ შემთხვევაში, რა თქმა უნდა, ისინი ფორმას to be + მიმდებარე II

არანაირ ყურადღებას აღარ აქცევენ. მაგალითისათვის ავიღოთ შემდეგი წინადადება: Orangutans are found mostly in the rainforests in Indonesia, რომელიც მოსწავლეების მხრიდან შეიძლება მიჩნეულ იქნეს აქტიური გვარის კონსტრუქციად, ხოლო იგივე წინადადება by ფრაზით გადმოცემული – პასივად, მაგ: Orangutans are found mostly in the rainforests in Indonesia by them.

შემდეგი პრობლემა, რომელსაც ქართული შემსწავლელები ინგლისური გვარის დასწავლისას აწყდებიან კონვერსიაა, ანუ აქტიური გვარის წინადადების ტრანსფორმაცია ვნებითად, ანდა პირიქით, ვნებითი გვარის წინადადების ტრანსფორმაცია აქტიური გვარის კონსტრუქციად. როგორც აღვნიშნეთ, ორივე საკითხი ძალზედ რთულია მოსწავლეებისთვის, თუმცა მაინც განსაკუთრებით უნდა გამოვყოთ ის სირთულეები, რომლებიც პასიური კონსტრუქციის აქტივად ქცევას ახლავს თან. სირთულე კი იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეთა ნაწილი ვერ არკვევს პასიური გვარის წინადადებაში რომელია ქვემდებარე და რომელი დამატება და როგორ უნდა შეუწყონ მათ ზმნა. ხშირად მოსწავლეები ტრანსფორმაციისას ზმნას იმავე ფორმაში, ანუ ნამყო დროში ტოვებენ, ასე მაგალიათად: Letters are delivered by the postman at 8 every day. → The postman delivered letters at 8 every day. მათ ავიწყდებათ წესი, რომ აწმყო პასიური კონსტრუქციის აქტივად ტრანსფორმირებისას ზმნა დგება საწყის ფორმაში და მესამე პირის არსებობის შემთხვევაში მას ემატება s ან es დაბოლოება. ზემოთ დასახელებულ წინადადებაში უნდა იყოს The postman delivers letters at 8 every day. სამწუხაროდ, მოსწავლეთა ძალზედ მცირე ნაწილი თუ ახერხებს კონვერსიის საკითხში კარგად გარკვევას, უმრავლესობისთვის კი ეს მეტად დიდ და სერიოზულ პრობლემას წარმოადგენს.

კიდევ ერთი სირთულე, რომლის წინაშეც ხშირად დგანან ინგლისური ენის შემსწავლელები – თარგმანია, რომელსაც ისინი შეძლებისდაგვარად თავს არიდებენ. უმეტეს შემთხვევაში ინგლისური ენის ვნებითი გვარის ზმნა ქართულად ითარგმნება მოქმედებითი გვარის ფორმით თუნდაც იმიტომ, რომ ქართული ენის სიტყვათა რიგი შეზღუდული არ არის და, ამასთანავე, პირი ნაცნობი პიროვნებაა თუ უცნობი,

ერთნაირად აისახება ქართულ ზმნაში. თარგმნისას უმრავლესობისათვის პრობლემას წარმოადგენს, პირველ რიგში, მცირე ლექსიკური მარაგი და შემდეგ აქტიური და პასიური კონსტრუქციების სწორი მნიშვნელობით გააზრება. ანუ მოსწავლეებს უჭირთ ინგლისური წინადადების შესატყვისი ქართული ეკვივალენტების სწორად შერჩევა, რომლებიც მნიშვნელობით თითქმის ერთმანეთს წააგავს, რომ აღარაფერი ვთქვათ დამოუკიდებელ თარგმანზე, ანუ შესატყვისების არ არსებობაზე, მაგ: Jane looks after the patients well. a. ჯეინი კარგად უვლის პაციენტებს. b. პაციენტებს კარგად უვლის ჯეინი.

და ბოლოს, უნდა შევხვით მართლწერის საკითხებსაც, რომელთან დაკავშირებული პრობლემებიც უმთავრესად მოსასმენ დავალებებზე მუშაობისას ვლინდება. ხშირია შემთხვევები, როდესაც მოსმენის შემდეგ მოსწავლეები ვერ ახერხებენ ამა თუ იმ სიტყვის სწორად გადატანას ფურცელზე. აქ ძირითადად შეცდომებს უშვებენ ბოლოკიდურა ასოს გაორკეცებასთან ან ed-ის დამატებასთან დაკავშირებით. (is stopped → ხშირად შეცდომით წერენ is stopd, is watchd, ანუ წერენ ისე, როგორი ფორმითაც ესმით).

ამრიგად, ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლა გარკვეულ სირთულეებთანაა დაკავშირებული. ამ ხარვეზებისა თუ შეცდომების მიზეზი, უპირველეს ყოვლისა, სწავლების არასწორი ორგანიზაციაა. კერძოდ, ის, რომ სასწავლო პროგრამის თანახმად სკოლაში საფუძვლიანად არ ხდება გვარის კატეგორიის შესწავლა; საგაკვეთილო პროცესი ძირითადად ახსნითი მუშაობით შემოიფარგლება, რომელიც სჭარბობს მასალის განმტკიცებას. ეს კი რამდენადმე ხელს უშლის ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ მასალის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის განმტკიცებასა და პრაქტიკულად გამოყენების შესაძლებლობას.

2.6. ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლებისათვის აუცილებელი ეფექტური მეთოდები ინგლისური ენის გაკვეთილზე

გრამატიკა უცხო ენის, კერძოდ კი, ინგლისური ენის დაუფლების მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს. სწავლების პროცესში მის ასახსნელად მასწავლებელი იყენებს სხვადასხვა მეთოდს. მეთოდი ემსახურება სასწავლო მიზნების მიღწევას.

მეთოდი მასწავლებლის მიზანდასახულ მოქმედებათა სისტემაა, რომელსაც იგი წარმართავს მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში ცოდნის გადაცემის, ჩვევებისა და უნარ-ჩვევების გამომუშავებისათვის (გიორგობიანი, კახიშვილი, მაცხოვნაშვილი, ქვლივიძე 2004, 30).

ძამიაშვილი (2014, 88) თავის დისერტაციაში წერს, რომ მეთოდურ კანონზომიერებათა ცოდნა მასწავლებელს აძლევს შემოქმედებით თავისუფლებას. სწორედ მეთოდების სწორად შერჩევაზეა დამოკიდებული, თუ როგორ წარმართავს მასწავლებელი სწავლა-სწავლების პროცესს.

უნდა აღინიშნოს, რომ ყველა მეთოდს გააჩნია თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარე. შესაბამისად, არ არსებობს ისეთი მეთოდი, რომელიც შეიძლება სრულიად იქნეს უგულებელყოფილი გრამატიკისა და მისი ცალკეული ასპექტების სწავლებისას. ამიტომ, საჭიროა პედაგოგმა მოახდინოს მათი კომბინირება. თუმცა, ცხადია, რომ ყველა მეთოდის გამოყენება ნაკლებადაა მიზანშეწონილი.

ნუნანის (Nunan, 2004, 167) შეხედულებით კი მეთოდის, ან მეთოდების შერჩევა და გამოყენება სასურველია, ემყარებოდეს სასწავლო პროცესს და მორგებული იყოს კონკრეტულ სიტუაციაზე.

როგორც აღვნიშნეთ ყველა მეთოდი ერთნაირად ეფექტური ვერ იქნება ინგლისური გრამატიკის ამა თუ იმ ასპექტის სწავლებისას. ჩვენი ინტერესიდან გამომდინარე, რომელიც ეხება ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლებას სკოლებში, თამამად შეიძლება ითქვას, რომ როგორც ექსპერიმენტმა გვიჩვენა

სწავლების არსებული ძირითადი მეთოდებიდან მხოლოდ ორი მათგანი – გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი და კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში აღმოჩნდა შედარებით უფრო ეფექტური გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებისას.

როგორც თვითონ სიტყვა მიგვანიშნებს, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი მშობლიური ენის აქტიურ გამოყენებას ითვალისწინებს უცხო ენის გაკვეთილზე, რაც ძალზედ მნიშვნელოვანია მოსწავლეებისათვის ამა თუ იმ გრამატიკული ფრაზების, თუ სიტყვების მათ შესატყვის ეკვივალენტებთან დასაკავშირებლად. მართალია თანამედროვე სწავლების მეთოდიკაში აღნიშნული მეთოდი შეიძლება ითქვას „საკმაოდ მკაცრად იკრძალება“, მაგრამ ამ მეთოდს გვერდს ვერ ავუვლით გაკვეთილის მსვლელობისას, რადგან არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ინგლისური ენა ქართველი შემსწავლელებისათვის არის არა მეორე, არამედ უცხო ენა, რაც ჩვენ მიერ სკოლაში ჩატარებულმა ექსპერიმენტმაც დაადასტურა. ექსპერიმენტის მსვლელობისას ჩვენ საკმაოდ ხშირად შეგვქონდა კლასში თარგმანთან დაკავშირებული დავალებები აქტიური და პასიური გვარის გამოყენებით, რომელსაც მოსწავლეები დაწყვილების პრინციპით ასრულებდნენ, ანუ მოცემული იყო ინგლისური წინადადება და უნდა დაეკავშირებინათ მასთან შესატყვისი ქართული თარგმანი. ასეთი ტიპის დავალებები მეტად უადვილებდათ მოსწავლეებს გვარის აქტიურ და პასიურ კონსტრუქციებში გარკვევას. გარდა ამისა, აღნიშნული მეთოდის ეფექტურობა იმითაც დასტურდება, რომ მას ახასიათებს გრამატიკულად სწორად გამართული წინადადებების აგება, რაც გვარის შემთხვევაშიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. აქტივის, ან პასივის ფორმის წარმოებისას აუცილებლად უნდა მივაქციოთ ყურადღება სიტყვების წყობას, ასევე ფორმას, ვინაიდან თუ წინადადებას არასწორად ავაგებთ, მაშინ გვარის კონსტრუქციებიც თავის შინაარსს დაკარგავენ. ამ მეთოდის გამოყენების დროს გრამატიკული წესები ისწავლება დედუქციურად, ე.ი., პირველ რიგში, მასწავლებელი ხსნის გვართან დაკავშირებულ წესებს დეტალურად და მხოლოდ ამის შემდეგ მოსწავლეები ასრულებენ პრაქტიკულ სამუშაოებს. ეს მიდგომა მეტად მნიშვნელოვანია,

რამეთუ მოსწავლეებმა ჯერ კარგად უნდა შეისწავლონ წესები, რათა შემდგომში შეძლონ მათი ეფექტურად გამოყენება.

გარდა ამისა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გამოყენების დროს მასწავლებელი გახლდათ ავტორიტეტული ფიგურა კლასში. იგი ორგანიზებას უწევდა ყველა დავალებას და ასწორებდა მოსწავლეების მიერ დაშვებულ შეცდომებს. ამ დროს მოსწავლეები თვალყურს ადევნებდნენ მასწავლებლის მითითებებს. მაშინ, როდესაც ერთი მოსწავლე კითხულობდა, ან საუბრობდა, დანარჩენი მოსწავლეები მოსაუბრეს უსმენდნენ. რაც შეეხება მოსწავლეთა შეფასებას მასწავლებელი ამოწმებდა მათი ცოდნის დონეს სპეციალურად შედგენილი ტესტებითა და სავარჯიშოებით, როგორიცაა მაგ: 1. თარგმანთან დაკავშირებული სავარჯიშოები, რომლებიც მოსწავლისაგან მოითხოვდა წინადადებების, ფრაზების თარგმნას როგორც ზეპირად, ასევე წერით; 2. უცხო ტექსტის გაანალიზება – მოსწავლეებს ეძლეოდათ პატარა ტექსტი წასაკითხად, რომელშიც გვარის კონსტრუქციები იყო გამოყენებული. მას მოსდევდა რამდენიმე შეკითხვა ტექსტიდან. ამ დავალებით მასწავლებელი ამოწმებდა მოსწავლეების მიერ წასაკითხი ტექსტის შინაარსის გაანალიზებას; 3. გამოტოვებული ადგილების შევსება – მოცემული იყო წინადადებები პასიურ გვარში და ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნა მოსწავლეებს სწორ ფორმაში უნდა ჩაესვათ; 4. ყველაზე ხშირად მასწავლებელი იყენებდა ტრანსფორმაციული ტიპის დავალებებს აქტიური და პასიური გვარის საკითხში უკეთ გარკვევის მიზნით. მოსწავლეებს ეძლეოდათ პატარა ტექსტები, ან კიდევ წინადადებები, რომლებიც აქტიური გვარიდან პასიურში უნდა გადაეყვანათ და პირიქით.

ინგლისური გვარის კატეგორიის სწავლებაზე დაკვირვებამ ცხადყო, რომ მეორე არანაკლებ ეფექტური მეთოდი, რომელიც ასევე აქტიურად გამოიყენებოდა საკლასო ოთახში – კომუნიკაციური მიდგომაა. ცნობილია, რომ გრამატიკის სტრუქტურის ცოდნა და ცალკეული ფრაზებისა თუ სიტყვების სწორად თარგმნის უნარი სრულიად საკმარისია მოსწავლის მიერ უცხო ენის კომუნიკაციური მიზნებისათვის გამოყენების თვალსაზრისით. აქედან გამომდინარე, მას შემდეგ რაც მოსწავლეებმა კარგად

შეისწავლეს აქტიური და პასიური გვარის წარმოების წესები და თავისებურებები, მასწავლებელმა დაიწყო კომუნიკაციური მეთოდის გამოყენება გაკვეთილზე.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა მიზნად ისახავს მეცადინეობის ფარგლებში მაქსიმალურად აქტიური კომუნიკაციური სიტუაციის შექმნას, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეში კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას. აღნიშნული მეთოდი ერთდროულად 4 უნარ-ჩვევის განვითარებას ემსახურება: საუბარი, მოსმენა, კითხვა და წერა. ამ მეთოდს ახასიათებს ავთენტური მასალების გამოყენებაც. მოსწავლეები უამრავ მასალას ეცნობიან ჟურნალ-გაზეთებიდან, განცხადებებიდან, სატელევიზიო და რადიო გადაცემებიდან და ა.შ., რომლებიც უხვად შეიცავს პასიური გვარის ფორმებს.

კომუნიკაციური მეთოდის გამოყენების დროს მასწავლებელი იშვიათად იყენებს მშობლიურ ენას. ძირითადად იგი მითითებებს ინგლისურ ენაზე იძლევა. სხვადასხვა დავალებით მასწავლებელი აფასებს როგორც მოსწავლეთა მიერ გვარის სწორი ფორმით გამოყენებას, ასევე თავისუფალ მეტყველებასაც.

ჩვენ მიერ საგაკვეთილო პროცესზე დაკვირვების დროს მასწავლებელი იყენებდა შემდეგი სახის აქტივობებს:

1. მოსწავლეებს ეძლეოდათ არეულად დაწერილი სიტყვები, რომლებიც უნდა დაელაგებინათ ისე, რომ აეგოთ გრამატიკულად სწორად გამართული წინადადებები აქტიურ ან პასიურ გვარში;
2. მოსწავლეებს ეძლეოდათ სურათები და ევალუბოდათ მათი აღწერა აქტივის, ან პასივის ფორმების გამოყენებით;
3. მოსწავლეებს ევალუბოდათ წყვილებში მუშაობა, ისინი ერთმანეთს უსვამდნენ ზოგად შეკითხვებს და ბოლოს აკეთებდნენ ერთმანეთის პასუხების პრეზენტაციას კლასის წინაშე. ასეთი სახის აქტივობა დიდი მოწონებით სარგებლობდა მოსწავლეებში და იგი ხელს უწყობდა კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას;

4. მოსწავლეებს ეძლეოდათ ბროშურები, რომლის მიხედვითაც უნდა გადაეწყვიტათ, თუ სად სურდათ არდადეგების გატარება და შემდეგ ემსჯელათ აღნიშნულ თემაზე. ეს დავალებაც ინფორმაციის გაცვლა-გამოცვლას ემსახურებოდა, ანუ რაიმე საკითხის გადაჭრას.

ამრიგად, ჩვენი დაკვირვებით, გვარის კატეგორიის სწავლებისათვის საჭირო ეფექტური მეთოდებია გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი და კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანს არ შეადგენს კომუნიკაცია, რის გამოც მოსწავლეები ხშირად ამ მიდგომას მოსაწყენადაც მიიჩნევენ. მიუხედავად ამისა, მაინც უნდა აღინიშნოს, რომ მისი გამოყენება მეტად ეფექტურია განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც უცხო ენის შესწავლა ხდება არამშობლიურ გარემოში. ხოლო თუ აღნიშნულ მეთოდს გამოვიყენებთ კომუნიკაციურ მეთოდთან ერთად კომბინაციაში, საკმაოდ კარგ შედეგს მივიღებთ გვარის კატეგორიის სწავლება/სწავლის თვალსაზრისით. ასე, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს მიიღონ გარკვეული ცოდნა გრამატიკაში, კერძოდ გვარის საკითხთან მიმართებაში, რაც შემდეგ თავისთავად განაპირობებს მოსწავლეების კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას მყარ გრამატიკულ ცოდნაზე დაყრდნობით.

2.7. ეფექტური სასწავლო/არასასწავლო (ავთენტური) ტექსტები და სავარჯიშო-დავალებების სპეციფიკა გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლებისას

როგორც ვიცით, გრამატიკის ამა თუ იმ საკითხის შესწავლა შეუძლებელია მხოლოდ ცალკეული წინადადებების გააზრებისა და შედგენის ფონზე. გრამატიკის დაუფლების საუკეთესო გზაა სრული (მთლიანი) ტექსტების გამოყენება კონტექსტების სახით. გარდა იმისა, რომ ტექსტები გარკვეული გრამატიკული ასპექტების ახსნას

ემსახურებიან, ისინი ახდენენ ლექსიკური მასალის დემონსტრირებას და ტექსტის სტრუქტურულად აწყობის (დალაგების) უნარის გამომჟღავნებასაც. ტექსტების ავთენტურობის შემთხვევაში კი შესაძლებელია გავიგოთ, თუ როგორ გამოვიყენოთ ესა თუ ის გრამატიკული ასპექტი რეალურ კომუნიკაციაში. გარდა ამისა, ტექსტების საკლასო ოთახში გამოყენება ხელს შეუწყობს დამოუკიდებელი სწავლისათვის მზადებას. ხოლო, თუ ტექსტებს თავად მოსწავლეები შეადგენენ, ისინი უფრო მეტ ინტერესს გამოიჩენენ. აქვე უნდა აღინიშნოს ის უარყოფითი მხარეებიც, რაც, ზოგადად, ტექსტის სპეციფიკას ახასიათებს. შეუძლებელია ყოველი მათგანი ერთნაირად საინტერესო აღმოჩნდეს ყველა მოსწავლისათვის. ასევე, ტექსტების არც მეტისმეტი სირთულე და არც მეტისმეტი სიმარტივე მოგვიტანს სასურველ შედეგს (Teaching Grammar through texts (n.d.)).

ინგლისური ენის გრამატიკის, ჩვენ კონკრეტულ შემთხვევაში კი გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლება ემყარება სასწავლო/არასასწავლო მასალების სამ ძირითად წყაროს, ესენია:

- სასკოლო სახელმძღვანელოები;
- ავთენტური მასალები;
- დამატებითი მასალები.

ნებისმიერი გრამატიკული საკითხის, ისევე როგორც გვარის კატეგორიის წარმატებული სწავლება შესაძლებელია მხოლოდ ამ სამივე რესურსის თანაარსებობის შემთხვევაში. მხოლოდ სასკოლო სახელმძღვანელოების გამოყენება საკმარისი როდია გვარის ცალკეული ნიუანსების გასაცნობად. იგი მუდმივად საჭიროებს მასალების სასურველ კონტექსტად ადაპტირებას.

ამასთანავე, სასკოლო სახელმძღვანელო მიზნად ისახავს ყველა შესასწავლი საკითხის ერთ წიგნში თავმოყრას და სტრუქტურულად იმგვარადაა აწყობილი, რომ საჭიროების შემთხვევაში შესაძლებელია გამოყენებული იქნეს როგორც ერთადერთი სახელმძღვანელო მთელი წლის განმავლობაში. ამ სახელმძღვანელოში კი გვარის კატეგორიის სწავლებას ძალზე ცოტა დრო აქვს დათმობილი და, რომ არა ჩვენ მიერ

დამატებითი მასალის შეტანა, საგაკვეთილო პროცესში მოსწავლეები ალბათ ვერც კი შეძლებდნენ აღნიშნული საკითხის გააზრებას. დამატებითი მასალის ცნება თავისთავად გულისხმობს სპეციალურ მასალას, რომელიც სასწავლო პროგრამასთან კომბინაციაში გამოიყენება და ემსახურება კითხვის, წერის, მოსმენისა და საუბრის უნარ-ჩვევების განვითარებასა და შემდგომ განმტკიცებას. (ციციშვილი, ნიჟარაძე, დარჩია, თევზაია, ტყავაშვილი, 2006, 288).

ინგლისური გრამატიკული გვარის სწავლებისას საკმაოდ ეფექტური აღმოჩნდა სასწავლო მასალაში ცვლილებების შეტანა, ანუ ადაპტაცია, რაც მოიცავს შემცირებას, დამატებას, გამოტოვებას, მოდიფიცირებასა და შევსებას. მასწავლებელთა გარკვეული ნაწილი სასკოლო სახელმძღვანელოს გამოყენებისას მასალის ადაპტირებას მიმართავს, რათა ამით ცალკეული შემსწავლელების თვალში გაზარდონ სასკოლო სახელმძღვანელოს ღირებულება.

ჩვენ მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტის თანახმად, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ინგლისური ენის სასკოლო სახელმძღვანელოში მოცემული ერთ-ერთი დავალების მოდიფიცირება (Garton-Sprenger, Prowse with Gomm, 2012, 27) საკმაოდ ეფექტური გამოდგა პასიური გვარის ფორმოვარი წარმოების უკეთ გაანალიზებისათვის. კერძოდ, სასკოლო სახელმძღვანელოში მოცემული იყო მოსასმენი დავალება, რომელიც მიზნად ისახავდა ძირითადი ინფორმაციული ნაწილის მოსმენას და სწორი პასუხის შერჩევას. გამომდინარე იქიდან, რომ დავალება აწმყო განუსაზღვრელი დროის ვნებითის ფორმის გამოყენებასაც გულისხმობდა (თუმცა ამაზე მოსასმენ დავალებაში ყურადღება არ იყო გამახვილებული), ჩვენ იგი გადავაკეთეთ ისე, რომ სწორი პასუხის შერჩევის პარალელურად მოსწავლეებს ძირითადი ყურადღება მაინც სიტყვების სწორად დალაგებაზე, ანუ პასიური კონსტრუქციის სწორად წარმოებაზე გადაეტანათ მასალის მოსმენამდე, მოსმენის შემდეგ კი შეემოწმებინათ მათ მიერ წინადადებების აგების სისწორე და ბოლოს შემოეხაზათ სწორი პასუხი (იხ. დანართი №1).

რაც შეეხება არასასწავლო ტექსტებს, ანუ ავთენტურობის ცნებას, ონლაინ ენციკლოპედიის (Encyclopedia, n./d.) მიხედვით, სიტყვა „ავთენტური“ ნაწარმოებია

ბერძნულიდან *αἰσθητικός* რაც ქართულად ნამდვილს ნიშნავს. ენის სწავლებაში ავთენტურობა გულისხმობს ოთხივე სამეტყველო უნარ-ჩვევის (კითხვის, წერის, მოსმენისა და საუბრის) გამოყენებას, რომელიც მიმდინარეობს სასწავლო ენაზე ისეთი ტექსტების გამოყენებით ან წარმოებით, რომელიც არ შექმნილა სპეციალურად საკლასო ოთახში (აუდიტორიაში) გამოყენებისათვის, არამედ შემუშავდა ბუნებრივი კომუნიკაციის მიზნით.

დევიდ თეილორი (Taylor, 1994, 4) აღნიშნავს, რომ სიტყვა „ავთენტურობა“ მჭიდროდაა დაკავშირებული შემდეგ სიტყვებთან: „ორიგინალობა, საიმედოობა, გულწრფელობა, სინამდვილე, კანონიერობა“.

ლინდერს (Linder, 1999, 34) მიაჩნია, რომ დამატებითი ავთენტური მასალები უნდა შეირჩეს ინგლისურ ენაზე მოსაუბრე ქვეყნებში დაბეჭდილი მასალებიდან. ამავე დროს, არ შეიძლება მათი ავტომატურად გადატანა რეალობიდან საკლასო ოთახში. ენის შემსწავლელთა ასაკი და მათი შესაძლებლობები უნდა იყოს გათვალისწინებული დამატებითი მასალების შერჩევისას. ეს მეტად მნიშვნელოვანია, რადგან ზოგიერთი მასალა გამოსაყენებლად მეტად რთულია ინგლისური ენის შემსწავლელთათვის.

არასასწავლო (ავთენტური) მასალის ტიპებია:

ავთენტური აუდიო მასალები: ახალი ამბები, სატელევიზიო პროგრამები, კინო, ამინდის პროგნოზი, მულტფილმები, რადიო გადაცემები, რეკლამები, აეროპორტებსა თუ სხვა დაწესებულებებში გამოყენებული განცხადებები.

ავთენტური ვიზუალური მასალები: ინტერნეტში მოძიებული გამოსახულებები, ფოტოსურათები, ნახატები, საგზაო ნიშნები, საფოსტო ბარათები, სადღესასწაულო დეკორაციები.

ავთენტური ნაბეჭდი მასალები: ინტერნეტის ვებ-გვერდიდან ამოღებული მასალა, გაზეთებიდან ამოღებული ნაბეჭდი მასალა: სტატიები, რეკლამები, ასტროლოგიური გვერდი, სპორტის შესახებ მოხსენებები, რესტორნის მენიუები, უნივერსიტეტის კატალოგები, მისალოცი ბარათები, ბილბორდები, აპლიკაციები (ციტირებულია კაციაშვილისგან, 2011, 106).

ეს ჩამონათვალი შეუძლებელია აერთიანებდეს ყველა იმ ავთენტურ მასალას, რაც შეიძლება გამოვიყენოთ ენის სწავლებისას. ასეთი პროფესიულად მომზადებული მასალები საკმაოდ დიდი რაოდენობით არსებობს, თუმცა მასწავლებელს მართებს სწორად ჩამოყალიბდეს და შეარჩიოს ისეთი დამატებითი მასალები თავისი შემსწავლელელებისთვის, რომლებიც შეესაბამება მათ დონესა და ასაკს, ისევე როგორც კონკრეტულ სიტუაციას (Teaching style online 2005).

ციციშვილი და სხვ. (2006, 292) აღნიშნავენ, რომ დღესდღობით გამოცემულია უამრავი დამატებითი მასალა ინგლისური ენის შემსწავლელელებისთვის. თუმცა, ხშირად გვეჩვენება, რომ ვერცერთი მათგანი ვერ ერგება გარკვეულ მეცადინეობას მოცემულ ჯგუფში. ეს გასაგებიცაა, რამდენადაც სახელმძღვანელოების ავტორებს არ შეუძლიათ უზრუნველყონ ყველა კონკრეტული შემთხვევისათვის გამოსადეგი ავთენტური მასალის მიწოდება. ამიტომაც, მასწავლებელს შეუძლია თვითონ გადაამუშაოს სათანადო მასალა. მის მიერ მოპოვებული/შერჩეული და გადაამუშავებული ავთენტური მასალა შემსწავლელებს სთავაზობს რეალურ, ცხოვრებისეულ მასალას, თანამედროვე ლექსიკას, თემატიკასა და პრობლემებს, რომლებიც გარკვეულწილად განაპირობებენ შემსწავლელეების მოტივაციის ზრდას.

ავთენტური მასალა დიდი წარმატებით გამოიყენება გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლებისასაც, რასაც ჩვენ მიერ სკოლაში ჩატარებული ექსპერიმენტიც ადასტურებს. გვარის კატეგორიის ახსნის შემდეგ ჩვენ მიერ შეთავაზებულმა მოდიფიცირებულმა ტექსტებმა, დავალებებმა და აქტივობებმა მოსწავლეებში დიდი ინტერესი გამოიწვია, რადგანაც სახელმძღვანელოში მოცემულ მოსაწყენ, უხალისო და დამთრგუნველ დავალებებთან შედარებით ჩვენ მიერ შეთავაზებულმა მასალამ გაახალისა მოსწავლეები და სხვადასხვა დავალებაში შედარებით სუსტი მოსწავლეებიც კი საკმაოდ აქტიურად ჩაერთნენ.

განსაკუთრებით სახალისო აღმოჩნდა მათთვის ჩვენ მიერ კლასში შეტანილი საგაზეთო სტატიები და მათი სათაურები, რომლებშიც ძირითადად ვნებითი გვარის კონსტრუქციები ფიგურირებდა. მოსწავლეები მუშაობდნენ ჯგუფებში, ისინი

სათაურების მიხედვით არჩევდნენ მათთვის საინტერესო სტატიებს სპორტის, კულტურის, მწერლობის, პოლიტიკის ან ბიზნესის შესახებ. შემდეგ ეძლეოდათ გარკვეული დრო სტატიის წასაკითხად, რის შედეგადაც ჯგუფის ერთ-ერთი წევრი აკეთებდა მოკლე პრეზენტაციას სტატიის ირგვლივ. ეს აქტივობა ხელს უწყობდა ჯგუფურ მუშაობას, საუბრისა და კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებას.

ასევე მოსწავლეებისათვის მეტად საინტერესო აღმოჩნდა ჩვენ მიერ მომზადებული ბროშურების გამოყენება (დანართი №2), რომლებიც მათ სთავაზობდა საშობაო/საახალწლო არდადეგების გატარებას სხვადასხვა ქვეყანასა თუ სასტუმროში, რომლებშიც პასიური გვარის კონსტრუქციები ჭარბობდა. მოსწავლეები კითხულობდნენ ბროშურებს და იღებდნენ გადაწყვეტილებებს, რასაც მოსდევდა მსჯელობა გვარის აქტიური/პასიური ფორმების გამოყენებით. ასეთი სახის აქტივობები გაცილებით ზრდის მოსწავლეთა მოტივაციას, ვიდრე მოსაწყენი აქტიური კონსტრუქციის პასიურად ტრანსფორმაცია, ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნების პასივის ფორმით გამოყენება და სხვა.

აქედან გამომდინარე, უნდა აღინიშნოს, რომ გრამატიკის ამა თუ იმ საკითხის (ჩვენ შემთხვევაში გვარის კატეგორიის) ახსნას თავისებური მიდგომა სჭირდება. მხოლოდ თეორიული ახსნა საკმარისი როდია მასალის განმტკიცების თვალსაზრისით, საჭიროა პრაქტიკაც, ანუ სხვადასხვა სავარჯიშო დავალებების მიწოდება მასწავლებლის მხრიდან. იმის გამო, რომ ინგლისური ენის სასკოლო სახელმძღვანელოში ძალზე მცირე დავალებებია მოცემული გვარის კატეგორიასთან დაკავშირებით, ჩვენ უამრავი სავარჯიშო დავალება შევიმუშავეთ ამ საკითხის ირგვლივ, რომლებიც ოთხივე უნარ-ჩვევის განვითარებას ემსახურებოდა. რადგან IX კლასის I სემესტრში მხოლოდ აწმყო განუსაზღვრელი დროის ვნებითი გვარი ისწავლება, ჩვენ მიერ შედგენილი დავალებებიც სწორედ ვნებითის ამ ფორმას მოვარგეთ. დავალებები ძირითადად ითვალისწინებდა წინადადებების აქტიური გვარიდან პასიურში გადაყვანას, ანუ ტრანსფორმაციას და პირიქით, ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნის სათანადო ფორმაში (აქტივში, ან პასივში) ჩასმას, არეული სიტყვების თანმიმდევრულად დალაგებას. გარდა

ამისა, მოსწავლეებს ევალუბოდათ სურათების აღწერა აქტიური/პასიური გვარის გამოყენებით, ტექსტის წაკითხვა და კითხვებზე პასუხის გაცემა, სიტუაციების შესაბამის სურათებთან მისადაგება, ეს ყველასათვის ერთნაირად საყვარელი დავალება აღმოჩნდ; აგრეთვე, მოსასმენი დავალებების შესრულება, რაც გამოტოვებული სიტყვების ჩასმას ითვალისწინებდა.

ვინაიდან არასასწავლო/ავთენტური მასალა საკმაოდ დიდ როლს თამაშობს გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლებისას, ინგლისური ენის მასწავლებელს დღეს არ აქვს მოდუნების უფლება. იგი უნდა გააქტიურდეს და აუცილებლად შეითავსოს ავტორის ფუნქციები იმ მხრივ, რომ შეძლოს შექმნას დამატებითი მასალა და ეფექტურად გამოიყენოს იგი სასკოლო სახელმძღვანელოს პარალელურად.

თავი 3. გვარის სწავლების პრობლემატიკა სკოლებში (ინგლისური ენის გრამატიკულ მასალაზე დაყრდნობით) –

კვლევის შედეგები და ანალიზი

3.1. ექსპერიმენტის მიზანი და მეთოდოლოგია

ჩვენ მიერ ჩატარებული ექსპერიმენტის მიზანი იყო შეგვემოწმებინა კვლევის ჰიპოთეზა და დავრწმუნებულიყავით ჩვენ მიერ გამოყენებული სწავლების მეთოდების ეფექტურობაში; გამოგვეკვეთა ის სირთულეები, რომლებსაც ქართველი მოსწავლეები აწყდებიან ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლისას სკოლებში. ასევე, დაგვედგინა ის სასწავლო/არასასწავლო მასალები (აქტივობები/დავალებები) თუ მასთან თანხვედრაში შემუშავებული სავარჯიშოები, რომლებიც მნიშვნელოვნად გაზრდიდა ინგლისური გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის, სწავლების ეფექტურობას სკოლებში. კვლევის სპეციფიკიდან და საკვლევი ობიექტის კომპლექსურობიდან გამომდინარე, შეირჩა კვლევის შერეული მეთოდოლოგია – რაოდენობრივი და თვისობრივი კვლევა.

ჰიპოთეზისა და პრობლემის ჩამოყალიბების მიზნით საკვლევ თემაზე მუშაობის პროცესში აქტიურად დავაკვირდით სასწავლო პროცესს. შესწავლილი ლიტერატურის ანალიზისა და დაკვირვების შედეგებზე დაყრდნობით ჩამოვაყალიბეთ კვლევის ჰიპოთეზა:

გვარის, როგორც გრამატიკული კატეგორიის სწავლების ეფექტურობა მნიშვნელოვნად გაიზრდება, თუ:

- საგაკვეთილო პროცესში გათვალისწინებული იქნება ზოგადად გრამატიკის სწავლების პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური თავისებურებები;

- სისტემატური პრაქტიკის გზით დაძლეული იქნება ის სირთულეები, რომლებიც ვლინდება ქართველი მოსწავლეების მიერ ინგლისური გვარის კატეგორიის შესწავლისას;
- გამოყენებული იქნება ისეთი ტიპის აქტივობები და სავარჯიშოები, რომლებიც გამოიწვევს მოსწავლეთა დაინტერესებას და, შესაბამისად, მათ აქტიურ ჩაბმას საგაკვეთილო პროცესში. ეს ყოველივე კი მნიშვნელოვნად აამაღლებს მათ მოტივაციას აღნიშნული საკითხის შესწავლის მიმართ;
- სწორად მოხდება ახალი მასალის მიწოდების მეთოდოლოგიის შერჩევა;
- მოსწავლეთა ნამუშევრების შეფასებისას უმთავრესად ყურადღება გამახვილებული იქნება დაშვებული შეცდომების ხარისხზე (პრაგმატულობაზე) და არა მათ რაოდენობაზე.

პროგნოზირებადი შედეგის მისაღებად, ჰიპოთეზის დაზუსტების მიზნით, განვსაზღვრეთ მასში შემავალი რელევანტური ცვლადები:

- კვლევის დროს განისაზღვრა **დამოუკიდებელი ცვლადი**, ანუ ის სიდიდე, რომელიც კვლევის პირობებით განისაზღვრება. ეს არის სტიმული, რომელსაც მოსწავლე იღებს. ჩვენ შემთხვევაში დამოუკიდებელი ცვლადია – გრამატიკული გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდის მიზნით ჩვენ მიერ შემუშავებული/მოდифიცირებული აქტივობები და სავარჯიშოები;
- **დამოკიდებული ცვლადი** განისაზღვრება როგორც ის სიდიდე, რომელიც დამოუკიდებელი ცვლადის შეცვლისას იცვლება. ეს ის რეაქციაა, რომელიც მიიღწევა – გვარის სწავლების ეფექტურობის ზრდის დონე;
- **მოდერატორი ცვლადი** – (მეორეხარისხოვანი) დამოუკიდებელი ცვლადი, რომელიც აუცილებლად უნდა იქნეს გათვალისწინებული საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების შერჩევისას. იგი მოიაზრებს ვიზუალ/აუდიალ და კინესთეტიკურ, ასევე ინტროვერტ/ექსტროვერტ მოსწავლეთა რაოდენობას კლასში;

- **კონტროლირებადი ცვლადი** ანუ ის ცვლადი, რომლის ნეიტრალიზაცია ე.ი. მუდმივ დონეზე შენარჩუნება უაღრესად მნიშვნელოვანია და რომელიც მუდმივი კონტროლის ქვეშაა – მოსწავლეთა ასაკი (საბაზო საფეხური – IX კლასი);
- **ჩარევის უნარის მქონე ცვლადი** – მოსწავლეთა სწავლის მოტივაცია და შესასწავლი საკითხისადმი ინტერესი;

ზემოთ განხილულ ჰიპოთეზაში შემავალი ცვლადების განსაზღვრის შემდეგ, ჩვენი კვლევის სამუშაო **ჰიპოთეზა**, ანუ **პროგნოზი** შემდეგნაირია:

ინგლისური ენის გრამატიკული გვარის სწავლების ეფექტურობა, ამავე დროს, სწავლის მოტივაცია და ინტერესი გაიზრდება, თუ გამოვავლენთ იმ სირთულეებს, რომლებიც იკვეთება გვარის კატეგორიის სწავლებისას და შევარჩევთ ეფექტურ სასწავლო/არასასწავლო მასალებსა (აქტივობები/დავალებები) და მასთან თანხვედრაში შემუშავებულ სავარჯიშოებს.

3.2. მოკლევადიანი ექსპერიმენტის აღწერა

კვლევა განვახორციელეთ ორ ეტაპად. გრძელვადიანი ექსპერიმენტის დაწყებამდე, ზემოთ აღნიშნული საკითხის საფუძვლიანად შესწავლის მიზნით, ჩავატარეთ მოკლევადიანი ექსპერიმენტი თელავის რამდენიმე საჯარო სკოლაში 2013 წლის ნოემბერში, რომელიც 4 კვირა გაგრძელდა. მინი-ექსპერიმენტს ჰქონდა გამოკითხვის ფორმა, ანუ სპეციალურად შევადგინეთ კითხვარი როგორც მოსწავლეებისთვის, ისე მასწავლებლებისთვის. გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო სულ 80-მა რესპოდენტმა, მათ შორის: 20 ინგლისური ენის მასწავლებელი და 60 მოსწავლე. მოსწავლეების ასაკი მერყეობდა 14-16 წლებს შორის. ვინაიდან გვარის კატეგორიის სწავლება ინგლისურ ენაში IX კლასიდან იწყება, ჩვენთვის ამოსავალი სწორედ IX კლასი იყო, თუმცა ანკეტირება ჩავატარეთ X კლასის მოსწავლეებთანაც, რადგანაც მათ უკვე შესწავლილი ჰქონდათ აღნიშნული საკითხი და შეეძლოთ

კითხვებზე პასუხის გაცემა. კითხვარები შედგენილი იყო სრულიად გასაგებად. გამოკითხვის დაწყებამდე რესპოდენტებს ავუხსენით, რომ კითხვარის მიზანს შეადგენდა მხოლოდ სწავლების მეთოდის შეფასება; და იგი არანაირად არ აფასებდა თვით რესპოდენტებს. გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ კითხვარებში ანონიმურობა სრულიად იყო დაცული. ისინი მიზნად ისახავდა, ერთი მხრივ, დაგვედგინა გვარის კატეგორიასთან დაკავშირებით რა ტიპის დავალებებს ანიჭებდნენ მოსწავლეები უპირატესობას ყველაზე მეტად, ან ნაკლებად, ხოლო, მეორე მხრივ, გამოგვეჩვენა მასწავლებლის შეხედულებიდან გამომდინარე, რა სახის დავალებები მოსწონდათ მათ მოსწავლეებს.

კითხვარი მასწავლებლებისთვის:

რა სახის დავალებებს ანიჭებენ თქვენი მოსწავლეები უმთავრესად უპირატესობას? მონიშნეთ ერთ-ერთი პასუხი თქვენი შეხედულებისამებრ.

1. გადაიყვანეთ წინადადებები აქტიური გვარიდან პასიურში.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

2. განსაზღვრეთ რომელ გვარშია (აქტიური თუ პასიური) მოცემული წინადადებები და ხაზი გაუსვით სწორ პასუხს.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

3. გახსენით ფრჩხილები და ჩასვით ზმნა სათანადო ფორმაში. გამოიყენეთ პასიური გვარი (present simple passive).

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

4. დაალაგეთ სიტყვები ისე, რომ ააწყოთ გრამატიკულად გამართული წინადადებები აქტიურ, ან პასიურ გვარში.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

5. განსაზღვრეთ მოცემული წინადადებები აქტიურ გვარშია თუ პასიურში. შემდეგ, მარჯვენა მხარეს, სპეციალურად გამოყოფილ ხაზზე, მიაწვინეთ მოქმედების შემსრულებელი. ხოლო, თუ შემსრულებელი უცნობია, დაწერეთ კითხვის ნიშანი.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

6. დააწვილეთ ფრაზები და შეადგინეთ წინადადებები.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ

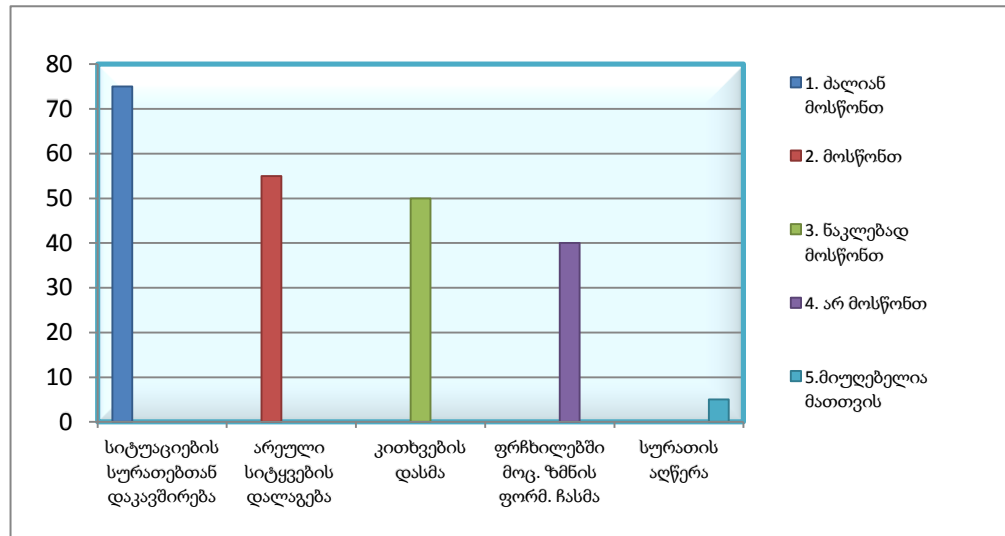
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის
7. დაუსვით კითხვები თქვენს მეწყვილეს. გამოიყენეთ აქტიური/პასიური გვარი.
- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის
8. აღწერეთ სურათი. გამოიყენეთ აქტიური/პასიური გვარი.
- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის
9. წაიკითხეთ ტექსტი და უპასუხეთ კითხვებს.
- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის
10. წაიკითხეთ სიტუაციები/მოკლე ტექსტები და მიუსადაგეთ შესაბამის სურათებს.
- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის
11. მოუსმინეთ და ჩაამატეთ გამოტოვებული სიტყვები ქვემოთ მოცემულ წინადადებებში.

- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

12. მოუსმინეთ და ჩასვით სიტყვები გამოტოვებულ ადგილას.

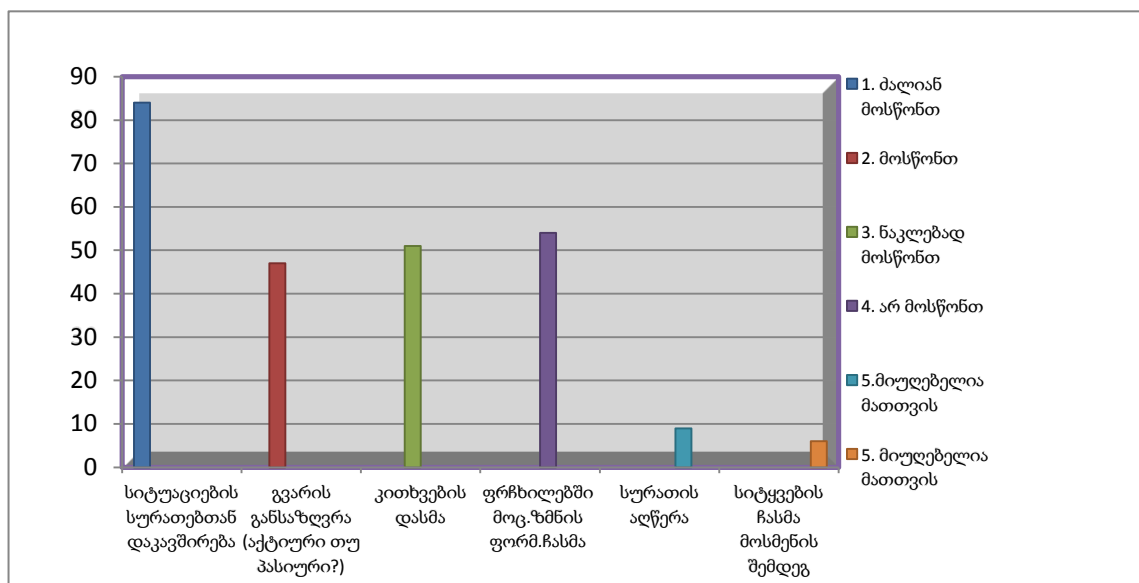
- ☐ 1. ძალიან მოსწონთ
- ☐ 2. მოსწონთ
- ☐ 3. ნაკლებად მოსწონთ
- ☐ 4. არ მოსწონთ
- ☐ 5. მიუღებელია მათთვის

ანკეტირების შედეგად (დანართი №3) აღმოჩნდა შემდეგი: მასწავლებელთა 75% მიიჩნევს, რომ მათ მოსწავლეებს ყველაზე მეტად მოსწონთ ისეთი დავალებები, რომლებშიც მათ მოეთხოვებათ სიტუაციებისა თუ მოკლე ტექსტების წაკითხვა და შესაბამის სურათებთან მისადაგება; 55% თვლის, რომ მათ უბრალოდ მოსწონთ დავალებები, რომლებიც ეხება სიტყვების სწორად დალაგებას გამართული წინადადების ასაწყობად აქტიურ/პასიურ გვარში; 50%-ის აზრით, ნაკლებად მოსწონთ ისეთი კომუნიკაციური აქტივობა, როგორიცაა მეწყვილისათვის კითხვების დასმა აქტიური/პასიური გვარის გამოყენებით; 40% ფიქრობს, რომ მათ მოსწავლეებს საერთოდ არ მოსწონთ დავალებები, რომლებიც ითვალისწინებს ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნის სათანადო ფორმაში ჩასმას და წინადადების პასიური გვარიდან აქტიურში გადაყვანას, ან პირიქით, ხოლო 5%-ის თვალსაზრისით სურათების აღწერასთან დაკავშირებული დავალებები უბრალოდ მიუღებელია მათი მოსწავლეებისათვის. მოცემული შედეგები გრაფიკის სახით შემდეგნაირად გამოიყურება (გრაფიკი №1):



როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მოსწავლეებთან გამოვიყენეთ აბსოლუტურად იგივე კითხვარი. ანკეტირებისას მივიღეთ შემდეგი შედეგები, რომლებიც გამოსახულია პროცენტულად ცხრილში (დანართი №4).

ცხრილის თანახმად, მოსწავლეთა აზრი სავარჯიშოებთან დაკავშირებით ემთხვევა მასწავლებელთა შეხედულებას მცირედი განსხვავებით, ანუ მოსწავლეების 84%-ს ძალიან მოსწონს ისეთი სავარჯიშოები, სადაც ისინი სიტუაციებს/მოკლე ტექსტებს აწყვილებენ სათანადო სურათებთან; 47% თვლის, რომ მოსწონს გვარის (აქტიური თუ პასიური) განსაზღვრასთან დაკავშირებული დავალებები; მოსწავლეთა 51%-ს ნაკლებად მოსწონს საუბრის უნარ-ჩვევის განმავითარებელი აქტივობა – კითხვების დასმა; 54%-ს საერთოდ არ მოსწონს დავალებები, რომელთა მიხედვითაც ევალებათ ფრჩხილებში მოცემული ზმნის სათანადო ფორმაში ჩასმა და ასევე წინადადებების პასივად, ან აქტივად ტრანსფორმირება; 9%-ისთვის მიუღებელია სურათების აღწერა; 6%-ისთვის მიუღებელია ისეთი მოსასმენი დავალებები, რომლებიც ითვალისწინებს გამოტოვებული სიტყვების ჩასმას წინადადებებში. აღნიშნული ანკეტირების შედეგები გამოვსახეთ გრაფიკულადაც (გრაფიკი №2):



მოკლევადიანი ექსპერიმენტის შედეგებმა გვიჩვენა, რომ პერსპექტიული იქნებოდა გრძელვადიანი და უფრო მასშტაბური ექსპერიმენტის ჩატარება.

3.3. გრძელვადიანი ექსპერიმენტის მსვლელობა და შედეგების ანალიზი

მოკლევადიანი კვლევის შედეგებმა და გამოკითხულ მასწავლებელთა და მოსწავლეთა პასუხებმა ცხადყო, რომ სასურველი იქნებოდა გრძელვადიანი ექსპერიმენტის ჩატარება და მიღებული შედეგების სტატისტიკური დამუშავება.

კვლევა მიმდინარეობდა ქალაქ თელავის მესამე საჯარო სკოლისა და სოფელ კურდღელაურის საჯარო სკოლის ქართულ სექტორზე, საბაზო საფეხურზე – IX კლასებში. ექსპერიმენტისთვის IX კლასი იმიტომ შევარჩიეთ, რომ გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლება სწორედ აღნიშნული კლასიდან იწყება და უფრო გაგვიადვილდებოდა იმ სირთულეების დადგენა, რომლებიც იკვეთება გვარის კატეგორიის სწავლებისას. ექსპერიმენტის ხანგრძლივობამ სულ შეადგინა ერთი აკადემიური წელი (2013-2014 სასწავლო წელი). როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ჩვენი მიზანი

იყო კვლევა დაგვეწყო სწორედ იმ კლასიდან, რომელსაც გვარის კატეგორიის შესახებ ცოდნის პრაქტიკულად ნულოვანი დონე ჰქონდა და ახლად იწყებდა ამ მეტად რთული გრამატიკული კატეგორიის შესწავლას. იმის გამო, რომ კვლევა ხანმოკლე არ ყოფილიყო, იგი ჩავატარეთ ორ ეტაპად 2013 წლის ოქტომბერ-დეკემბერსა და 2014 წლის ოქტომბერ-დეკემბერში (ჯამურად ორი სემესტრი = 1 წელი).

ჩვენ მიერ შერჩეულ ორივე სკოლაში ინგლისური ენის გაკვეთილზე კლასები იყოფოდა ორ სხვადასხვა ჯგუფად. თითოეულ ჯგუფში ირიცხებოდა 15-15 მოსწავლე. მესამე სკოლიდან და კურდღელაურის სკოლიდანაც კვლევის ორივე ეტაპზე შევარჩიეთ კლასის განაყოფები ისე, რომ მიგვეღო მაქსიმალურად ერთნაირი პარამეტრების მქონე ჯგუფები, ანუ ორივე სკოლიდან შევარჩიეთ 15-15 მოსწავლე (სულ 30) და თითოეული წლისთვის გამოვყავით ერთი საექსპერიმენტო (15 მოსწავლე) და ერთი საკონტროლო (15 მოსწავლე) ჯგუფი. ანალოგიური პრინციპით ვიხელმძღვანელებთ კვლევის მეორე ეტაპზეც (2014წ.). ექსპერიმენტის ჩატარების უფლება მოვიპოვეთ სკოლების დირექციებიდან, პედაგოგებისაგან, ასევე ბავშვების მშობლებისაგან, რომლებსაც ვაცნობეთ ექსპერიმენტისა და ექსპერიმენტის პირების ანონიმურობის შესახებ. სულ ექსპერიმენტში მონაწილეობდა 60 მოსწავლე 30 – 2013 წელს და 30 – 2014 წელს. გვქონდა ორი საექსპერიმენტო და ორი საკონტროლო ჯგუფი.

კვლევის ორივე ეტაპზე ორივე ჯგუფს ასწავლიდა სამუშაო პრაქტიკის ხანგრძლივობის მიხედვით თანაბარი გამოცდილების მქონე, ორივე სერთიფიცირებული პედაგოგი. მათი შეხედულება კვლევისათვის მნიშვნელოვან საკითხებზე იყო ერთგვაროვანი. ინგლისური ენის გაკვეთილი ორივე სკოლაში ტარდებოდა კვირაში ორჯერ (თვეში 8 გაკვეთილი), მათი ხანგრძლივობა არ აღემატებოდა 35 წუთს. ინგლისური ენის გაკვეთილები მიმდინარეობდა 10:00-11:00 საათის ფარგლებში.

გარდა ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ გრძელვადიან ექსპერიმენტში მონაწილე ჯგუფების შემადგენლობა საკმაოდ ჰომოგენური იყო, რაც საშუალებას გვაძლევს მეტი თავდაჯერებით ვისაუბროთ კვლევის შედეგად ფორმირებული დასკვნა-რეკომენდაციების სანდოობაზე.

რადგან ექსპერიმენტში მონაწილეობდნენ IX კლასის მოსწავლეები, მათი ასაკი მერყეობდა 14-15 წელს შორის. კვლევის ორივე ეტაპისთვის ორივე საჯარო სკოლაში ბიჭები და გოგონები თანაბრად იყვნენ გადანაწილებულნი ჯგუფებში, ე.ი. ბალანსი სქესთა გადანაწილებისას არ დარღვეულა. რა თქმა უნდა, გათვალისწინებული იყო თითოეული ჯგუფის მოსწავლეთა ენის ცოდნის დონე და ინდივიდუალური თავისებურებები.

ექსპერიმენტის **შინაგანი ვალიდობის** უზრუნველსაყოფად:

გრძელვადიანი ექსპერიმენტის ჩატარების დროს მოსწავლეებს ჩავუტარეთ გვარის კატეგორიის შესახებ არსებული ცოდნის დონის განმსაზღვრელი შემოწმება ექსპერიმენტის წინა ტესტის მეშვეობით, რომელიც ასევე ჩავატარეთ ექსპერიმენტის მსვლელობის შუა ნაწილში და ბოლოს. მიუხედავად იმისა, რომ გვარის კატეგორიის შესწავლას IX კლასიდან იწყებენ სკოლაში და ფაქტობრივად მოსწავლეებს ცოდნის ნულოვანი დონე უნდა ჰქონოდათ საწყის ეტაპზე, ჩვენ მაინც ჩავატარეთ წინასაექსპერიმენტო ტესტირება, რათა გაგვერკვია რომელიმე მოსწავლეს ხომ არ ჰქონდა უკვე რაიმე წარმოდგენა აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით. აღმოჩნდა, რომ ორივე ჯგუფიდან (ექსპერიმენტული/საკონტროლო) მხოლოდ რამდენიმე მოსწავლეს (ისინი, ვინც რეპეტიტორთან ემზადებოდნენ) ჰქონდა გარკვეული წარმოდგენა გვარის კატეგორიაზე. რაც შეეხება შუა და ბოლო საექსპერიმენტო ტესტებს, ისინი ერთი და იმავე სირთულის იყო ორივე ჯგუფისათვის. ტესტები შევადგინეთ 2 ვარიანტად, რათა ერთიმეორისაგან გადაწერის მცდელობა ნაკლები ყოფილიყო. ტესტური დავალებების შეფასება ხდებოდა 40 ქულიანი სისტემით. აღნიშნული პრინციპით ვიხელმძღვანელებთ კვლევის მეორე ეტაპზეც (2014წ.). **ტესტები მოიცავდა შემდეგი სახის დავალებებს (იხილეთ დანართი №5).**

ექსპერიმენტის მსვლელობისას **შეფასების საიმედოობის** მიზნით:

- მოსწავლეებს წინასწარ გავაცანით დავალებების ფორმატი, ავუხსენით ინსტრუქციები და მათ შესასრულებლად განკუთვნილი დრო;
- შემოწმების დრო და გარემო პირობები ერთგვაროვანი იყო;

- შეფასების რუბრიკა და შემფასებელი ყველა ეტაპზე ერთი და იგივე იყო.

ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში ინგლისური ენის სწავლება მიმდინარეობდა ერთი და იმავე სახელმძღვანელოს მეშვეობით – “Judy Gartoon-Sprenger and Philip Prowse with Helena Gomm, New Inspiration, 2012, Macmillan.” აღნიშნულ სახელმძღვანელოში გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხს სულ რამდენიმე გაკვეთილი ეთმობა და, შესაბამისად, დავალებების რაოდენობაც მეტად მწირია, რაც საკმარისი როდია გვარის ამ მეტად რთულ საკითხში გასარკვევად. სწორედ ამიტომ, ჩვენ გვიხდებოდა დამატებითი სავარჯიშოებისა თუ დავალებების შემუშავება, რომლებსაც სასწავლო პროგრამასთან კომბინაციაში ვიყენებდით.

სასწავლო სახელმძღვანელოს გარდა, ექსპერიმენტულ ჯგუფში ვიყენებდით აგრეთვე დამატებით ავთენტურ მასალებს, რომლებიც მოიცავდა ახალ ამბებს, ინტერნეტის ვებ-გვერდიდან, აგრეთვე გაზეთებიდან ამოღებულ ნაბეჭდ მასალას, როგორიცაა: სტატიები, რეკლამები, სპორტის, კულტურის შესახებ მოხსენებები, მისალოცი ბარათები და ა.შ. კლასში შეტანამდე ვეცნობოდით და განვიხილავდით მასალას, ვადგენდით მათ შესაბამისობას კვლევის მიზნებთან და ამოცანებთან. მოსწავლეები ასრულებდნენ როგორც წერით, ისე სასაუბრო და მოსასმენ სავარჯიშოებს. ექსპერიმენტული ჯგუფების გაკვეთილები იყო ძალზე საინტერესო და სახალისო, რომლებშიც შედარებით სუსტი მოსწავლეებიც კი საკმაოდ აქტიურად იყვნენ ჩაბმულნი.

უნდა აღინიშნოს, რომ ექსპერიმენტული ჯგუფის დავალებები არსებითად განსხვავდებოდა საკონტროლო ჯგუფის დავალებებისაგან, რამეთუ ექსპერიმენტულ ჯგუფში მაქსიმალურად ბევრ ჩვენ მიერ შედგენილ, ან სახელმძღვანელოს მიხედვით მოდიფიცირებულ დავალებას ვაკეთებინებდით. საკმაოდ მჭიდროდ ვთანამშრომლობდით მოსწავლეებთან, ვთხოვდით ჩვენ მიერ შეთავაზებული მასალები გამოეყენებინათ გაკვეთილზე, ვცდილობდით გაგვეგო ერთვებოდნენ თუ არა მოსწავლეები დავალებებისა და სავარჯიშოების შესრულებაში.

განსაკუთრებით სახალისო აღმოჩნდა მოსწავლეებისთვის ჩვენ მიერ მოძიებული საგაზეთო სტატიები და მათი სათაურები, რომლებიც ვნებითი გვარის კონსტრუქციებს

მოიცავდა. მოსწავლეების მუშაობა მიმდინარეობდა პატარა ჯგუფებში, ისინი არჩევდნენ სასურველ სტატიებს სხვადასხვა თემის ირგვლივ, რომლებსაც კითხულობდნენ და შემდეგ ჯგუფის ლიდერი აკეთებდა პრეზენტაციას სტატიის შესახებ პასიური/აქტიური კონსტრუქციების გამოყენებით. აღნიშნული აქტივობა ემსახურებოდა ჯგუფური მუშაობის, საუბრისა და კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებას.

მოსწავლეებისთვის განსაკუთრებით საინტერესო აღმოჩნდა ჩვენ მიერ შედგენილი ბროშურები, რომლებშიც მოცემული იყო ინფორმაცია საშობაო/საახალწლო არდადეგების გატარების შესახებ სხვადასხვა ქვეყანაში. რა თქმა უნდა ბროშურებში უხვად იყო გამოყენებული გვარის კონსტრუქციები. მას შემდეგ რაც გაეცნობოდნენ ბროშურებს, მოსწავლეები იღებდნენ გადაწყვეტილებებს მსჯელობით, გვარის ფორმების გამოყენებით. ასეთი სახის აქტივობები ხელს უწყობდა მოსწავლეთა მოტივაციის გაზრდას.

ავთენტური მასალების პარალელურად საექსპერიმენტო ჯგუფში ვიყენებდით უამრავ ჩვენ მიერ შედგენილ, მოდიფიცირებულ დავალებებს, რომლებშიც გამოყენებული იყო მხოლოდ აწმყო განუსაზღვრელი პასივის (present simple passive) ფორმები. დავალებები ითვალისწინებდა წინადადებების ტრანსფორმაციას, ფრჩხილებში მოთავსებული ზმნის სათანადო ფორმაში (აქტივის/პასივის) ჩასმას, არეული სიტყვების თანმიმდევრულად დალაგებას, სურათების აღწერას, რაც დიდ სირთულეს წარმოადგენდა მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილისთვის. დავალებებში შედიოდა ასევე ტექსტის ირგვლივ კითხვებზე პასუხის გაცემა, სიტუაციების სურათებთან მისადაგება, მოსასმენი დავალებების შესრულება. ვინაიდან მოსწავლეებს უჭირდათ პასიური წინადადებების ქართულად თარგმნა კლასში, ასევე, ვიყენებდით თარგმანთან დაკავშირებულ დავალებებს, ანუ წინადადებების შესატყვის ქართულ ვერსიებთან დაწყვილებას, ან პირიქით. მაქსიმალურად ვცდილობდით გაგვემარტივებინა მოსწავლეებისთვის ამ მეტად რთული გრამატიკული კატეგორიის შესწავლა მრავალფეროვანი პრაქტიკული სავარჯიშოების საშუალებით და ვფიქრობთ,

ჩვენმა შრომამ შედეგი გამოიღო და მოვახერხეთ მოსწავლეთა დაინტერესება, რამაც განაპირობა შესასწავლი საკითხის მიმართ მათი მოტივაციის ზრდა.

მოვიყვანო სავარჯიშოების ნიმუშებს, რომლებიც შევიტანეთ გაკვეთილებზე ექსპერიმენტის მსვლელობის დროს (ნიმუშები იხილეთ დანართში №6).

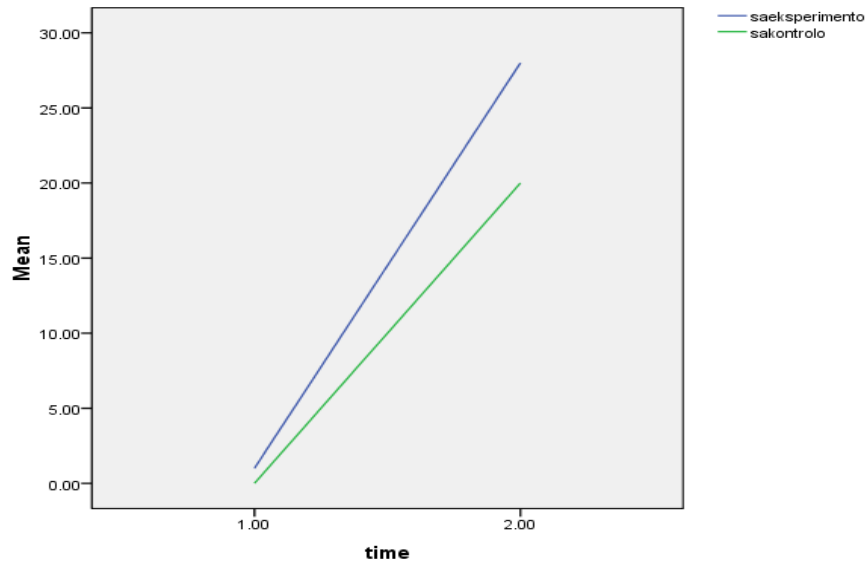
ჩვენს პედაგოგიურ ექსპერიმენტში ვიყენებდით **სწავლების შემდეგ მეთოდებს:**

თუ გავითვალისწინებთ იმ ფაქტს, რომ ქართველი შემსწავლელებისათვის ინგლისური არის უცხო ენა და არა მეორე ენა, რა თქმა უნდა, გვერდს ვერ ავუვლიდით გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გამოყენებას, რომელიც საკმაოდ ეფექტური აღმოჩნდა გვარის კატეგორიის სწავლებისას, ვინაიდან იგი ითვალისწინებს მშობლიური ენის აქტიურ გამოყენებას უცხო ენის გაკვეთილზე. განსაკუთრებით ხშირად ვიყენებდით მათ თარგმნითი დავალებების შესრულების დროს. აღნიშნულ მეთოდს ახასიათებს გრამატიკულად სწორად გამართული წინადადებების აგება, რაც გვარის შემთხვევაში ძალზე მნიშვნელოვანია. ინგლისური გვარის კატეგორიის სწავლებაზე დაკვირვებით ნათელი გახდა, რომ მეორე მეთოდი, რომელიც ასევე ეფექტურად გამოიყენება კლასში – კომუნიკაციური მიდგომაა. აღნიშნული მეთოდის გამოყენებისას მოსწავლეები აქტიურად ჩაებნენ დისკუსიებში, ჯგუფურ მუშაობაში, ცდილობდნენ საკუთარი აზრების დაფიქსირებას სხვადასხვა საკითხთან დაკავშირებით. გარდა ამისა, კომუნიკაციურმა მიდგომამ მეტად დადებითად იმოქმედა მოსწავლეთა განწყობის გაუმჯობესებაზე გრამატიკის გაკვეთილის მიმართ.

ექსპერიმენტის დასრულებისას ტესტირების შედეგები სტატისტიკურად დავამუშავეთ SPSS პროგრამის გამოყენებით. მისი მეშვეობით გამოვითვალეთ საშუალო არითმეტიკული და სტანდარტული გადახრა. იგივე პროგრამა გამოვიყენეთ გრაფიკის ასაგებადაც.

ცხრილი №1. ქ. თელავის III და სოფ. კურდღელაურის საჯარო სკოლების IX კლასის მოსწავლეთა ტესტირების შედეგები ერთი სემესტრის (2013 წ.) განმავლობაში:

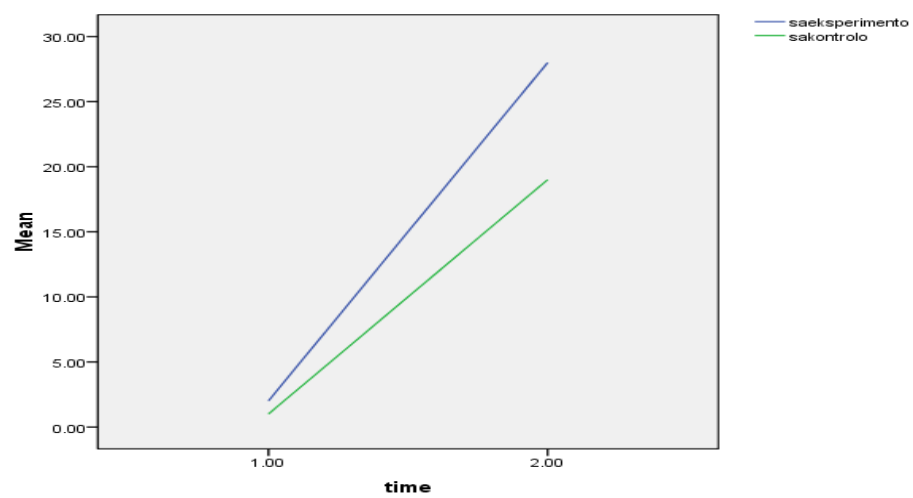
	წინასაექსპერიმენტო ტესტირების შედეგები		შუასაექსპერიმენტო ტესტირების შედეგები		ექსპერიმენტის ბოლო ტესტირების შედეგები	
მოსწავლე	ექსპერი- მენტული ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი	ექსპერი- მენტული ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი	ექსპერი- მენტული ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი
1	0	0	28	22	38	27
2	0	0	31	24	37	29
3	0	0	26	20	39	28
4	5	0	28	21	36	30
5	0	0	25	19	34	29
6	7	3	27	18	37	26
7	2	0	30	23	40	31
8	0	0	29	17	36	29
9	0	0	31	24	39	32
10	0	0	28	20	35	28
11	0	0	32	25	40	32
12	0	0	25	16	33	26
13	6	0	29	20	38	29
14	0	8	27	14	37	25
15	9	2	29	19	40	26
საშუალო ქულა	1	0	28	20	35	28
სტანდარ ტული გადახრა	3.15	2.16	2.12	3.13	5.09	2.19



ცხრილი №2. ქ. თელავის III და სოფ. კურდღელაურის საჯარო სკოლების IX კლასის მოსწავლეთა ტესტირების შედეგები ერთი სემესტრის (2014 წ.) განმავლობაში:

	წინასაექსპერიმენტო ტესტირების შედეგები		შუასაექსპერიმენტო ტესტირების შედეგები		ექსპერიმენტის ბოლო ტესტირების შედეგები	
მოსწავლე	ექსპერი- მენტული ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი	ექსპერი- მენტულ ი ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი	ექსპერი- მენტულ ი ჯგუფი	საკონ- ტროლო ჯგუფი
1	4	2	28	21	37	27
2	0	0	30	23	38	30
3	0	0	27	20	39	29
4	5	0	29	21	36	30
5	7	4	25	19	34	28
6	0	3	30	22	40	30
7	8	0	29	23	39	31

8	0	0	26	15	36	28
9	0	0	31	23	40	31
10	0	0	28	19	38	28
11	5	2	31	24	40	30
12	3	0	24	17	34	26
13	0	0	29	18	37	27
14	0	3	27	14	38	26
15	4	2	32	19	40	29
საშუალო ქულა	2	1	28	19	37	28
სტანდარ ტული გადახრა	2.89	1.43	2.29	2.99	2.05	1.67



როგორც ვხედავთ, SPSS პროგრამის მეშვეობით აგებული გრაფიკები გვიჩვენებს ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში გვარის კატეგორიის შესახებ მიღებული ცოდნის დონის ზრდას ორი სემესტრის (2013 წლის I სემესტრი, 2014 წლის I სემესტრი) განმავლობაში. გრაფიკზე ლურჯი ზოლით წარმოდგენილია ექსპერიმენტული ჯგუფი, ხოლო მწვანე ზოლით – საკონტროლო. გრაფიკები ნათლად გვიჩვენებს, რომ ამ ორი ჯგუფის შედეგები განსხვავდება ერთმანეთისაგან. უფრო მეტიც, ექსპერიმენტულ ჯგუფში გრამატიკული გვარის კატეგორიის ცოდნის დონე სტაბილურად და შესამჩნევად იზრდება. აღსანიშნავია ისიც, რომ გარკვეულწილად განვითარება შეიმჩნევა საკონტროლო ჯგუფშიც, თუმცა აქ ცოდნის დონის ზრდა ექსპერიმენტული ჯგუფისაგან განსხვავებით გაცილებით უფრო მცირეა. მიღებული ტესტირების შედეგების სტატისტიკური ანალიზი და გრაფიკი ადასტურებს, რომ ჩვენ მიერ შერჩეული გვარის სწავლების მეთოდიკა და სავარჯიშოები აშკარად ეფექტურია, რაც ექსპერიმენტული ჯგუფის ტესტირების შედეგებშიც ნათლად შეიმჩნევა. ამასთანავე, შეინიშნება მოსწავლეთა მოტივაციის ზრდა და ინტერესი შესასწავლი საკითხის მიმართ, რაც გამოხატულია მათი აქტიური ჩაბმით საგაკვეთილო პროცესში. (საშუალო არითმეტიკულისა და სტანდარტული გადახრის ცხრილები უფრო ვრცლად იხილეთ დანართში №7).

დასკვნა-რეკომენდაციები

ზემოთ აღნიშნული საკითხების საფუძველზე გამოვიტანეთ შემდეგი დასკვნები და რეკომენდაციები:

1. გრამატიკა, როგორც წესების კრებული, სიტყვების ერთმანეთთან დასაკავშირებლად და წინადადებების სწორად ასაგებად ძალზე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ენის სწავლა/სწავლების პროცესში;

2. უცხო ენის გაკვეთილზე გრამატიკული ასპექტების ახსნისას არ არის საჭირო ინგლისური ენის გრამატიკის ყველა ნიუანსის სწავლება. ყურადღება უნდა

გამახვილდეს მხოლოდ იმ გრამატიკულ თავისებურებებზე, რომელთა ცოდნაც აუცილებელია მოსწავლეებისთვის და რისი შესწავლაც საჭირო და სასურველია ენის ცოდნისათვის;

3. ბრაუნის მოსაზრებით, ყოვლად დაუშვებელია მოსწავლეებთან ვახსენოთ ცნება „გრამატიკის გაკვეთილი,” რადგან ეს გარკვეულ შფოთვას იწვევს მოსწავლეებში. როგორც წესი, ენის შემსწავლელები გრამატიკის გაკვეთილისადმი უარყოფითად არიან განწყობილნი, მათ ეშინიათ გრამატიკული შეცდომების დაშვების, ამიტომაც აუცილებელია გრამატიკული ასპექტები ახსნილი იქნეს ინგლისური ენის ზოგად თეორიულ კურსთან კომბინაციაში და არა ცალკე გამოყოფილ „გრამატიკის გაკვეთილზე”;

4. გრამატიკული მასალის ასახსნელად ინგლისური ენის გაკვეთილზე მასწავლებლები იყენებენ სხვადასხვა ტრადიციულ, თუ თანამედროვე მეთოდს, მაგრამ ყველა არსებული მეთოდის გამოყენება გაკვეთილზე, რა თქმა უნდა, მიუღებელია. მათი გამოყენება დამოკიდებულია ასახსნელი გრამატიკული მასალის შინაარსზე, თვით შემსწავლელების ასაკსა და პიროვნულ თავისებურებებზე;

5. განწყობა ძალზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია უცხო ენის შესწავლის დროს. იმის გამო, რომ გრამატიკა ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით აღიქმება როგორც „ნეგატიური სინდრომი,” ბუნებრივია, თვით სიტყვა „გრამატიკის” ხსენებაც კი მოსწავლეებში უარყოფით ემოციებთან – შიშსა და შფოთვასთან ასოცირდება, რომლებიც ხელს უშლის მოტივაციის განვითარებას. გრამატიკისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების პოზიტიურით შეცვლის მიზნით, აუცილებელია, გავამრავალფეროვნოთ სწავლების მეთოდები და გამოვიყენოთ საინტერესო, სახალისო საშუალებები. პოზიტიური დამოკიდებულებები კი უცხო ენის წარმატებით დაუფლების საწინდარია”;

6. მოტივაციას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს უცხო ენის დაუფლების პროცესში. მოსწავლის მოტივაციის გაზრდა მნიშვნელოვან პედაგოგიურ ამოცანას წარმოადგენს, სწავლების პროცესში გასათვალისწინებელია, რომ მოსწავლის მოტივაცია იზრდება, თუ

ის ხედავს, რომ მასწავლებლის პრიორიტეტი მისი წინსვლის ხელშეწყობაა და პირიქით, იკლებს, თუ მიაჩნია, რომ მასწავლებლის პრიორიტეტი მისი შედეგის განსჯა-შეფასებაა;

7. ჩვენ მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ავთენტური მასალების გამოყენება (ახალი ამბები, განცხადებები, ბროშურები და სხვა) საგრძნობლად ზრდის ენის შემსწავლელის მოტივაციას გრამატიკის გაკვეთილზე;

8. როგორც ვნახეთ, ზმნის გვარი, ზოგადად, ურთულეს გრამატიკულ კატეგორიად ითვლება. როგორც გამოხატვის, ისე – ფუნქციონირების თვალსაზრისით, ზმნის ეს კატეგორია შეიძლება სავსებით განსხვავებული აღმოჩნდეს სხვადასხვა ენაში. ჩვენ შემთხვევაშიც, გრამატიკული გვარის კატეგორიის საკითხი სრულიად განსხვავებულად დგას ინგლისურსა და ქართულ ენებში. ამ მხრივ უნდა ითქვას, რომ ინგლისურში გვარის სწავლება გაცილებით უფრო მარტივია, თუმცა, რა თქმა უნდა, გარკვეული თავისებურებებით მაინც ხასიათდება;

9. აღმოჩნდა, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოები როგორც ინგლისურ, ისე ქართულ ენაში საკმაოდ მწირ ინფორმაციას აწვდის მოსწავლეებს გვარის კატეგორიის საკითხის ირგვლივ, რის გამოც ინგლისური ენის ქართველი შემსწავლელეები გარკვეულ სირთულეებს აწყდებიან გვარის ფორმების გამოყენებისას. სწორედ ამიტომ, მასწავლებლებს საკმაოდ დიდი ძალისხმევა მართებთ, რომ რაც შეიძლება მეტი დამატებითი სავარჯიშოები შეიმუშაონ და გაამრავალფეროვნონ საგაკვეთილო პროცესი. ეს კი ხელს შეუწყობს ინგლისური ენის შემსწავლელთა მიერ მასალის შეგნებულად ათვისებას, ცოდნის განმტკიცებას და პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობას;

10. თამამად შეიძლება ითქვას, რომ გრამატიკული გვარის კატეგორიის სწავლებისას არსებული ძირითადი მეთოდებიდან გაცილებით ეფექტური დმოჩნდა ორი მათგანი – გრამატიკულ-მთარგმნელობითი (Grammar-Translation) მეთოდი და კომუნიკაციური მიდგომა ენის სწავლებაში (Communicative Language Teaching). გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს მიიღონ გარკვეული ცოდნა გრამატიკაში, კერძოდ, გვარის საკითხთან მიმართებაში, რაც შემდეგ

თავისთავად განაპირობებს მოსწავლეების კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებას მყარ გრამატიკულ ცოდნაზე დაყრდნობით;

11. გვარის სწავლებისას განსაკუთრებით ეფექტურია ავთენტური მასალის გამოიყენება. ჩვენ მიერ შეთავაზებულმა მოდიფიცირებულმა ტექსტებმა, დავალებებმა და აქტივობებმა მოსწავლეებში დიდი ინტერესი გამოიწვია, რადგანაც სახელმძღვანელოში მოცემულ მოსაწყენ, უხალისო და დამთრგუნველ დავალებებთან შედარებით ჩვენ მიერ შეთავაზებულმა მასალამ გაახალისა მოსწავლეები და სხვადასხვა დავალებებში შედარებით სუსტი მოსწავლეებიც კი საკმაოდ აქტიურად იყვნენ ჩაბმულნი;

12. ექსპერიმენტმა გვიჩვენა, რომ ჩვენ მიერ კლასში შეტანილი სავარჯიშოების ფონზე მოსწავლეებს მოემატათ: სტიმული, ინტერესი, მოტივაცია, თავდაჯერებულობა, შეეცვალათ გრამატიკის გაკვეთილის მიმართ შექმნილი ნეგატიური დამოკიდებულება, შეუმცირდათ შიშის განცდა გრამატიკული შეცდომების დაშვების მიმართ.

ამდენად, წარმოდგენილი დისერტაცია მიმოიხილავს გრამატიკული გვარის სწავლების ლინგვისტურ და მეთოდურ ასპექტებს. იგი ხელს შეუწყობს გვარის სწავლების ეფექტურობის გაზრდას სკოლებში, საბაზო საფეხურზე, ამიტომ ვურჩევთ ინგლისური ენის პედაგოგებს გაითვალისწინონ ჩვენ მიერ გამოყენებული მეთოდები და სტრატეგიები, აგრეთვე, სავარჯიშო დავალებების შედგენის სპეციფიკა, რომელიც საკმაოდ ეფექტიანი აღმოჩნდა ჩვენი ექსპერიმენტის შემთხვევაში.

ლიტერატურის სია:

1. ალავიძე, ო., გოგიჩაშვილი, ნ., ბალანჩივაძე, თ. (2011). კრეატიული პედაგოგიკა. გამომცემლობა „ლიკა“, თბილისი.
2. ბერიშვილი, ჯ. (რედ.) (1995). პედაგოგიკა. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
3. გაბაშვილი, მ. (2010). მოსწავლეთა მოტივაცია. ეფექტიანი სწავლება თეორია და პრაქტიკა. გამოცდების ეროვნული ცენტრი, კვლევის დეპარტამენტი. თბილისი.
4. გაგუა, ვ. (1996). პედაგოგიკა. თბილისი.
5. გიორგობიანი, ლ., კახიშვილი, ლ., მაცხოვნაშვილი, გ., ქვლივიძე, რ. (2004). უცხოური ენების სწავლების თეორია და მეთოდოლოგია. თბილისი: გამომცემლობა ენა და კულტურა.
6. გოგიჩაშვილი, თ. (2006). ზოგადი ფსიქოლოგიის კურსი. თბილისი.
7. გოგოლაშვილი, გ., არაბული, ა., სუხიშვილი, მ., მანჯგალაძე, მ., ჭუმბურიძე, ნ., ჯორბენაძე, ნ. (2011). თანამედროვე ქართული ენის მორფოლოგია. თბილისი.
8. გოგოხია, რ. (2012). უცხოური ენის დაუფლების ინდივიდუალურ-ტიპოლოგიური თავისებურებების კვლევა. სადოქტორო დისერტაცია. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი.
9. დათუკიშვილი, ქ. (1996). *ენებითი ყალიბის მეორე სტატიკური ფორმები ქართულში*. საენათმეცნიერო ძიებანი, ტ. V. თბილისი, ბესარიონ ჯორბენაძის საზოგადოება. ეძღვნება ივ. ჯავახიშვილის დაბადებიდან 120-ე წლისთავს.
10. ერთელიშვილი, ფ. (1960). დ//ნ (ენ) ვნებითობის სუფიქსთა გენეზისი. თსუ შრომები, ტ. 93. თბილისი.
11. თალაკვაძე, მ. (1959). ქართული ენის გრამატიკის სწავლების მეთოდოლოგია. თბილისი, სტალინის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
12. იმედაძე, ი. (რედ.), (2008). ფსიქოლოგიის საფუძვლები. გამომცემლობა „მწიგნობარი“, თბილისი.

13. კაციაშვილი, ე. (2011). მოსასმენ მასალაზე დაფუძნებული საუბრის სწავლება ავთენტური მასალების გამოყენებით (ჰუმანიტარულ და სოციალურ მეცნიერებათა ფაკულტეტზე ინგლისური ენის სწავლებისას). სადოქტორო დისერტაცია. ი. გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თელავი.
14. კვაჭაძე, ლ. (1977). თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი. თბილისი.
15. კვაჭაძე, ლ. (1981). ქართული ენა, ნაწილი I. მე-3 გადამუშავებული და შევსებული გამოცემა. თბილისი, გამომცემლობა „განათლება“.
16. კვაჭაძე, ლ. (1993). ქართული ენა – მეოთხე შესწორებული გამოცემა. თბილისი, გამომცემლობა „რუბიკონი“.
17. კონოპელკინა, ო., ბეზროდნიკი, ი. (2014). საშუალო სკოლაში უცხო ენის ცოდნის გაძლიერება მულტილინგვური განათლების ფარგლებში. Multilingual Education №2, ივანე ფრანკოს სახელობის დნეპროპეტროვსკის სახ. უნივერსიტეტი.
18. ლორთქიფანიძე, დ. (1954). პედაგოგიკა. თბილისი: განათლება.
19. მალაზონია, შ. (2001). პედაგოგიკა. თბილისი.
20. მაღლაკელიძე, ნ., მიქაძე, მ. (1996). ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა. თბილისი, გამომცემლობა „მერიდიანი“.
21. მინდაძე, ი. (2006). კომუნიკაციური დიდაქტიკა და დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა. პედაგოგიკის მეცნიერებათა კანდიდატის სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად წარდგენილი დისერტაცია. ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თბილისი.
22. მიქელაძე, ნ. (2011). შფოთვის როლი უცხო ენის დაუფლების პროცესში. *ბილინგვური განათლება* №5. თბილისი.
23. ნიკოლაიშვილი, მ. (2012). რა განსაზღვრავს ზმნის კონსტრუქციებს ქართულში? ივ. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის რეცენზირებადი ელექტრონული ბილინგვური სამეცნიერო ჟურნალი „სპეკალი“, მეხუთე ნომერი. ხელმისაწვდომია შემდეგ მისამართზე: www.spekali.tsu.ge.

24. ონიანი, ა. (1978). *ქართველურ ენათა ისტორიული მორფოლოგიის საკითხები*. თბილისი.
25. პაპუნაშვილი, ნ. (2014). თვალსაჩინოების გამოყენების სტრატეგიები ზეპირმეტყველების განვითარებისათვის (6-7 წლის ასაკის ინგლისური ენის შემსწავლელელებში). სადოქტორო დისერტაცია. ი.გოგებაშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თელავი.
26. უზნაძე, დ. (2006). ზოგადი ფსიქოლოგია. თბილისი: საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია. დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი. საქართველოს მაცნე.
27. ფაღვა, თ. (2012). მასწავლებელი, როგორც ეფექტური სასწავლო მასალის ავტორი. *GESJ: Education Science and Psychology* №2(21), თბილისი.
28. ღვინაძე, თ. (1989). აღწერითი ვნებითი თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში. ქართული სიტყვის კულტურის საკითხები, წიგნი მეცხრე. გამომცემლობა „მეცნიერება.“
29. შანიძე, ა. (1943). ქართული გრამატიკის საფუძვლები, ნაკვეთი II. თბილისი.
30. შანიძე, ა. (1953). ქართული გრამატიკის საფუძვლები. I მორფოლოგია. თბილისი, სტალინის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
31. შანიძე, ა. (1973). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, I. თბილისი, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
32. შანიძე, ა. (1980). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, ტომი III. თბილისი, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
33. შარაშენიძე, ნ. (2010). შეცდომების ანალიზი და მათზე მუშაობა ენის ათვისების პროცესში. *ბილინგვური განათლება* №3. თბილისი.
34. შეროზია, რ. (1985). პოტენციალის კატეგორია ქართველურ ენებში. სადისერტაციო ნაშრომი ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატის სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად, თბილისი.

35. ჩარკვიანი, ნ. (2014). ვნებიოთი გვარის ანალიტიკური ფორმების გამოყენება ქართულ და ამერიკულ პრესაში. სამეცნიერო რეფერირებადი ჟურნალი „ენა და კულტურა“, №11. ქუთაისი.
36. ჩინჩალაძე, ლ. (2008). უცხოური ენის სწავლებისა და სწავლის თანამედროვე სტრატეგიები. თბილისი: „მერიდიანი“.
37. ჩიქობავა, არნ. (1929). რა თავისებურებები ახასიათებს ქართული ენის აგებულებას? წერილი ახალი სკოლისაკენ, №9-10. თბილისი.
38. ჩიქობავა, არნ. (1981). ზმნის გარდამავლობისა და გვარის კატეგორიის ისტორიული ურთიერთობისათვის ქართველურ ენებში, VIII. თბილისი.
39. ციციშვილი, რ., ნიჟარაძე, ნ., დარჩია, მ., თევზაია, მ. და ტყავაშვილი, ე. (2006). ინგლისური ენის სწავლების თეორია და პრაქტიკა საქართველოში. თბილისი.
40. ძამიაშვილი, ე. (2014). მოსასმენი მასალის მიწოდებისა და განმტკიცების გზები და ხერხები ინგლისური ენის სწავლებისას I-IV კლასებში. სადოქტორო დისერტაცია. ი.გოგებაშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თელავი.
41. ჭკუასელი, ი. (1986). პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები. თბილისი, თბილისის უნივერსიტეტის გამოშვება.
42. ჯორბენაძე, ბ. (1975). ზმნის გვარის ფორმათა წარმოებისა და ფუნქციის საკითხები ქართულში. თბილისი, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
43. Бенвенист, Э. (1974). Общая лингвистика. Москва.
44. Виноградов, В.В. (1947). Русский язык.
45. Ильиш, Б.А. (1971). Строй современного английского языка. Ленинград.
46. Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17.
47. Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
48. Barkhudarov, L.S., Shteling, D.A. (1973). Gramatika anglyskovo jazyka. Moscow.
49. Baron, D. (1982). Grammar and good taste: Reforming the American Language. New Haven, NJ: Yale University Press.
50. Bastone, R. (1994). Grammar. Oxford: Oxford University Press.
51. Blokh, M.Y. (1983). A course in English theoretical grammar. Moscow.

52. Brinton, L.J. (2000). The structure of the English language. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company (retrieved June, 2014 from http://npu.edu.ua!/e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_The%20Structure%20of%20Modern%20English.pdf).
53. Brown, H. D. (2007). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. (3rd ed.). San Francisco State University: Pearson Longman.
54. Dörnyei, Z. (2001). *New themes & approaches in second language motivation research. Annual review of Applied Linguistics* 21.
55. Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
56. Eastwood, J. (1994). Oxford Guide to English Grammar. Oxford University Press.
57. Elyildirim, S., Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum*. Volume 44, № 4. Washington, USA.
58. Encyclopedia online (n./d.). Authentication. Retrieved December 10, 2013 from <http://www.encyclopedia.com/topic/Authentication.aspx>.
59. Gabashvili, N. (2014). Emotional state in the process of foreign language learning. Scientific Peer Reviewed Journal *Language and Culture* №11. Kutaisi.
60. Gardner, R.C. (2003). *Correlation, causation, motivation and second language acquisition*. Canadian Psychology №41.
61. Garton-Sprenger, J., Prowse, Ph., with Gomm, H. (2012). New Inspiration. Student's Book, Macmillan.
62. Gollin, J. (1998). Deductive vs. Inductive Language Learning. *Key concepts in ELT*. Oxford University Press, 52/1. Retrieved September, 2014 from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/1/88.full.pdf+html>.
63. Gomes, C. (2011). Creative Grammar teaching: Reviewing Some Established English Language Teaching (ELT) Methods. BRAC University.
64. Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Reed Educational & Professional Limited.
65. Greenbaum, S., Quirk, R. (1995). A student's grammar of the English language. Longman.
66. Halliday, M.A.K. (1967). Notes on transitivity and theme in English: part I. *Journal of Linguistics*. V.3.1. Cambridge University Press.

67. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London: Pearson Education Limited.
68. Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
69. Iofik, L.L., Chakhoyan, L.P., Pospeloya, A.G. (1981). *Readings in the theory of English grammar*. Leningrad, Prasveshenye.
70. Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. Routledge Library Editions: Collected English Writings. London.
71. Khaimovich, B.S., Rogovskaya, B.I. (1967). *A course in English grammar*. Moscow, House M. Vysshàia Shkola.
72. Kirvalidze, N. (2013). *Theoretical course of English grammar*. Tbilisi, Ilia State University.
73. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
74. Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
75. Lightbown, P.M., and Spada, N. (1999). *How Languages are learned*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
76. Linder, D. (1999). Authentic foreign language materials in the EFL classroom. *TESL Reporter*. April, vol. 32, 1.
77. Littlewood, W. (1986). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
78. Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
79. Martinsen, A. (2000). The Tower of Babel and the teaching of Grammar: Writing Instruction for a new Century. *English Journal* 90.
80. Nozadze, A. (2012). *Teaching English Grammar with Games*. 2nd International Research Conference Proceedings. Tbilisi, International Black Sea University.
81. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
82. Paradowski, M.B. (2007). *Deductive vs. Inductive Teaching*. Retrieved August 2014 from <http://knol.google.com/k/Michal-b-paradowski/deductive-vs-inductive-teaching/2qpvtzotrrhys1/23>.

83. Pollock, J., & Waller, E. (1999). *English grammar and teaching strategies. Lifeline to Literacy.* David Fulton Publishers, New York.
84. Prator, C., and Celce-Murcia, M. (1979). *An Outline of Language Teaching Approaches.* In Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language.* New York: Newbury House Press.
85. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language.* USA, Longman Group Limited.
86. Richards, J., and Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching.* UK: Cambridge University Press.
87. Richards, J., and Rodgers, T. (1994). *Approaches and methods in language teaching.* (10. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
88. Richards, J., and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
89. Savage, K.L., Bitterlin, G., Price, D. (2010). *Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL Programs.* Cambridge University Press.
90. Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
91. Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning.* London: Edward Arnold.
92. Taylor, D. (1994): Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *TESL – EJ*, 1(2) A-1. Retrieved October 22, 2014 from <http://writingBerkeley.edu/tesl-ej/ej02/a.1.html>.
93. Teaching grammar through texts (n.d.). Retrieved December 20, 2014 from <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf>
94. Teaching Style Online. (2005): Teaching functional English through authentic materials. Retrieved August 7, 2014 from <http://jns-wwwblogger-jns.blogspot.com/2009/04/teaching-functional-english-through.html>
95. Thanasoulas, D. (2002). The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Retrieved January 8, 2015 from <http://www.englishclub.com/tefl-articles/history-english-language-teaching.html>
96. Theobald, A.M. (2006). *Increasing Students' Motivation: Strategies for Middle and High School Teachers.* Corwin Press.

97. Thomson, A.J., Martinet, A.V. (1986). Fourth edition – *A practical English grammar*. Oxford University Press.
98. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
99. Ur, P. (1997). *A Course in Language teaching. Practice and Theory*. Cambridge: CUP.
100. Valeika, L., Buitkiene, J. (2003). *An introductory course in theoretical English grammar*. Vilnius.
101. Verikaite, D. (2008). *Modern Approaches in English Language Teaching*. Vilnius Pedagogical University Transactions III.
102. Wang, X. (2000). *Communicative Language Teaching and its Impact on Teachers' Professional Practices at Tertiary Level in China*. Doctoral dissertation. Hong Kong Polytechnic University.
103. Wards, G., Birner, B., Huddleston, R. (2002). Information Packaging. In: *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
104. Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.
105. Widodo, H.P. (2006). English Teaching: Practice and Critique, vol. 5(1).
106. Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C.A. (2011). *Methods/Approaches of teaching ESOL: A Historical Overview*. Kendall Hunt Publishing Co.

დანართი:

დანართი №1

მოდიფიცირებული სავარჯიშო

 Listen, write the correct sentences and circle the right answer:

1. where/the most newspapers/sell? -----?
a) China b) Germany c) the UK
2. where/the most films/make?-----?
a) France b) India c) the USA
3. where/the most cars/sell? -----?
a) Australia b) China c) Japan
4. where/the most coffee/produce?-----?
a) Brazil b) Kenya c) Mexico
5. where/the most coffee/drink (per person)? -----?
a) Italy b) Poland c) Scandinavia
6. where/the most tea/produce?-----?
a) Canada b) China c) India
7. where/the most tea/drink (per person)?-----?
a) France b) Switzerland c) Turkey
8. where/the most bananas/grow?-----?
a) Brazil b) India c) Mexico
9. where/the most rice/grow?-----?
a) China b) Japan c) Vietnam

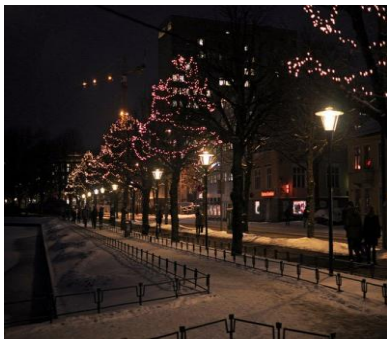
დანართი №2

ბროშურები

The Very Best Places for Spending Christmas This Year

With the amount of snow that has hit the east coast within the past few weeks, there's no denying we're already in the thick of the holiday season. And with Christmas just around the corner, we couldn't help thinking of all our favorite places to spend Christmas from the hills of Norway which are covered with snow to the swaying palms of Hawaii.

Bergen, Norway



Bergen is an ideal place to spend Christmas in the hills which are covered with snow and filled with old-world charm. All the traditional trimmings are made there for Christmas - a tree in the city center, holiday shops and concerts, and delicious street food.

Where to Stay:

The **Clarion Hotel Admiral** is located in the city centre. It is housed in a historic former boat warehouse on the Bergen harbor.

The hotel has 210 rooms, which are renovated at present. The rooms are contemporary and stylish, and some have balconies with views of the water. University of Bergen, the Hakonshallen, Bergen Aquarium, and Bergen Railway Station are found very interesting places to see by the guests.

Vienna, Austria



Vienna is the capital city of Austria. It is situated in the east of Austria and is close to the borders of the Czech Republic, Slovakia, and Hungary. Austria's capital city is decorated with charming, dazzling things during the Christmas season. The city's squares are lighted up by world-famous Christkindlmarkts, which are filled with revelers sipping mulled wine and snacking (or feasting) on strudel.

The crafts are sold in wooden stalls by the local artisans. But perhaps the best part of Christmas in Vienna is watching the snow fall upon the city's imperial palaces, transforming an already beautiful city into something quite magical.

Where to Stay: **DO & CO Hotel** is located in Stephansplatz. With incredible views of St. Stephen's Cathedral and high-design style the DO & CO Hotel is an excellent choice for your holiday stay. Rooms are decked out in exotic hardwoods, stone, and leather, and the restaurant is regarded as a hot spot by locals and tourists alike.

Edinburgh, Scotland



Whether it's ice skating in St. Andrew Square, trekking through a Christmas tree maze in Santa Land, or exploring the doors of a live Advent calendar, which are known as the 24 Doors of Advent you'll never lack Christmas cheer in Edinburgh. Everything from traditional Scottish markets to holiday vaudeville performances are found by guests throughout the city during the month of December.

Where to Stay: **The Scotsman Hotel** is an upscale historic boutique. It is located right off the Royal Mile, in the heart of the Old Town. The building is a former printing house, and many of the original features are preserved -- including an Italian marble staircase, ornate ceilings, and oak paneling - making it a charming choice.

Walt Disney World, Orlando, Florida



We can't think of a more magical family holiday than Christmas with the mouse. Walking down the Main Street which is covered with tinsels, kids are blown away by the Magic Kingdom's festive transformation. This year, Cinderella Castle is transformed into a *la Frozen*, fans of the movie can expect appearances which are made by all their favorite characters. Of course, the Magic Kingdom isn't considered as the only place for holiday fun. There's Epcot's Holidays around the World and Candlelight Processional, and Hollywood Studios's Osborne Family Spectacle of Dancing Lights. No matter where you find yourself, **Disney** is sure to make the holiday season special.

Where to Stay: **Disney's Grand Floridian Resort & Spa** is situated just across the lagoon from the Magic Kingdom. Its full service spa, formal decor, and upscale dining are also enjoyed by the adults just as much as the kids. Like all Disney resorts, the Grand Floridian flaunts some incredible Christmas decor, but there's something extra special about Christmas at this Victorian gem.

Savannah, Georgia



Savannah is the oldest city that is situated in the U.S. state of Georgia. The historic city of Savannah is simply spectacular around Christmastime. Historic homes twinkle with white lights, and landmarks like the Cathedral of St. John the Baptist are beautifully decorated to reflect the cheer of the season. Catch a showing of *A Christmas Tradition* at the Savannah Theatre or marvel at more than 60 sailboats and yachts as they light up Savannah Harbor during the annual Boat Parade of Lights. Nearly 300,000 glistening lights and decorations adding extra special holiday flair to the Coastal Georgia Botanical Gardens aren't missed by the visitors.

Where to Stay: You'll experience old-world Southern Charm at its finest at **The Dresser Palmer House** which is located on a tree-lined street in Savannah's historic district. Rooms are made cozy. Fireplaces, four-poster beds, claw-foot tubs, and/or private porches are all included in the hotel. Plus, there's a delicious free breakfast that is served six days a week, and a free nightly wine hour.

Honolulu, Hawaii



"Mele Kalikimaka" (meaning "Merry Christmas") is the thing to say on a bright Christmas morning in **Hawaii**. Snow or cozy fireplaces aren't found here, but Honolulu is certainly festive this time of year. First off, Honolulu Hale is decorated specially for Christmas. A traditional Christmas tree is also made among the swaying palms, Santa's Enchanted Forest.

Where to Stay: **The Royal Hawaiian, a Luxury Collection Resort** is considered as one of the most luxurious hotels. It is spectacularly located on the famed Waikiki Beach. The Moana Surfrider and the Halekulani are the others which are distinguished with the warmest service, and a solid collection of free little extras including turndown treats and welcome leis which ensures your Christmas stay will be pleasurable. Guests of the Royal Hawaiian enjoy unique experiences found only at the Royal, in addition to exceptional and authentic stories that are shared with each of the Royal guests and patrons.

დანართი №3

მასწავლებელთა ანკეტირების შედეგები

ცხრილი №1

მასწავლებელთა ანკეტირების შედეგები					
კითხვები	სავარაუდო პასუხები				
	1. ძალიან მოსწონთ	2. მოსწონთ	3. ნაკლებად მოსწონთ	4. არ მოსწონთ	5. მიუღებელია მათთვის
I კითხვა	20 %	35 %	45 %	-	-
II კითხვა	60 %	40 %	-	-	-
III კითხვა	15 %	35 %	30 %	20 %	-
IV კითხვა	40 %	55 %	5 %	-	-
V კითხვა	15 %	25 %	40 %	20 %	-
VI კითხვა	55 %	45 %	-	-	-
VII კითხვა	-	15 %	50 %	35 %	-
VIII კითხვა	-	20 %	35 %	40 %	5 %
IX კითხვა	20 %	30 %	45 %	5 %	-
X კითხვა	75 %	25 %	-	-	-
XI კითხვა	25 %	50 %	15 %	10 %	-
XII კითხვა	10 %	40 %	35 %	15 %	-

დანართი №4

მოსწავლეთა ანკეტირების შედეგები

ცხრილი №2

მოსწავლეთა ანკეტირების შედეგები					
კითხვები	სავარაუდო პასუხები				
	1. ძალიან მომწონს	2. მომწონს	3. ნაკლებად მომწონს	4. არ მომწონს	5. მიუღებელია ჩემთვის
I კითხვა	17 %	23 %	35 %	25 %	-
II კითხვა	53 %	47 %	-	-	-
III კითხვა	19 %	28 %	34 %	19%	-
IV კითხვა	37 %	42 %	21 %	-	-
V კითხვა	17 %	23 %	38 %	22 %	-
VI კითხვა	64 %	30 %	6 %	-	-
VII კითხვა	4%	26 %	51 %	19 %	-
VIII კითხვა	2 %	16 %	19 %	54 %	9 %
IX კითხვა	11%	37%	38 %	14 %	-
X კითხვა	84 %	16%	-	-	-
XI კითხვა	26 %	34 %	24 %	16 %	-
XII კითხვა	20 %	29 %	31%	14 %	6 %

დანართი №5

ტესტური დავალების ერთ-ერთი ნიმუში

T e s t I

Total: 40/

Form: -----

Date: -----

Rewrite the sentences in the Passive. [1 point per answer; total 4]

1. American teenagers eat a lot of fast food.

A lot of fast food _____.

2. The marketing manager organizes weekly meetings.

Weekly meetings _____.

3. Mother cleans the room every morning.

The room _____.

4. They don't look after the children properly.

The Children _____.

Complete the sentences with the present simple active or passive of the verb in brackets.

[1 point per answer; total 4]

1. How many newspapers ----- (print) in Britain every day?

2. German ----- (speak) in Germany, Austria, and part of Switzerland.

3. Millions of people ----- (watch) the royal wedding.

4. The houses ----- (build) every year.

Arrange the words to form correct sentences in active/passive voice.

[1 point per answer; total 4]

1. used/A new bus/is/in our town. _____.

2. new shoes/She/every month/buys. _____.

3. The coffee/made/is/Lisa/by. _____.

4. texts/translates/everyday/Helen. _____.

 **Decide whether the following sentences are written in the active or passive voice. Then write the doer of the action on the line to the right. If the doer is unknown, write a question mark (?). [2 point per answer; total 8]**

1. We saw the football game at the stadium. **active/passive** ----- .
2. The telephone is invented by Alexander Graham Bell. **active/passive** ----- .
3. The trees are cut down and transported to the nearest port. **active/passive** ----- .
4. Orangutans are found mostly in the rainforests in Indonesia. **active/passive** ----- .

 **Match the sentences with their corresponding Georgian equivalents. [1 point per answer; total 4]**

1. Everybody listens to the lecturer with great attention. -----
 - a. ლექტორს დიდი ყურადღებით უსმენენ.
 - b. ყველა უსმენს ლექტორს დიდი ყურადღებით.
2. Moscow University is founded by Lomonosov. -----
 - a. მოსკოვის უნივერსიტეტი დაარსებულია ლომონოსოვის მიერ.
 - b. ლომონოსოვმა დააარსა მოსკოვის უნივერსიტეტი.
3. Do they teach three foreign languages at this school? -----
 - a. ისინი სამ უცხო ენას ასწავლიან ამ სკოლაში?
 - b. ამ სკოლაში სამი უცხო ენა ისწავლება?
4. The book is written by a famous person. -----
 - a. ეს წიგნი ცნობილი ადამიანის მიერ არის დაწერილი.
 - b. ცნობილმა ადამიანმა დაწერა ეს წიგნი.

 **Read the text and answer the questions below. [1 point per answer; total 4]**

Crocodiles or crocs are talked about a lot in Australia. Usually they are separated into two types: saltwater crocs and freshwater crocs. Saltwater crocs are known as ‘salties’ and freshwater crocs are called ‘freshies’.

Salties, which can be five metres long, are considered much more dangerous than freshies. Swimmers, who are caught by a saltie, are rolled around in the water until their necks are broken.

Then the swimmer's body is stored under some wood by the croc until it is soft enough for him to chew. Freshies are much smaller and swimming with them is thought to be safe but a little scary.

1. Who are talked about a lot in Australia?
2. In what types are they usually separated?..... .
3. Which ones are considered to be much more dangerous?
4. How are the saltwater crocs known?..... .

🔊 Listen and complete the text with these words: [1 point per answer; total 12]

borrowed	bought	grown	done
produced	published	read	made
registered	said	sold	taken

B o o k s

Books are ----- of paper, and most of the world's paper is ----- from pine trees. These trees are ----- in countries such as Canada, the USA, Sweden, Finland and Japan.

A book is ----- somewhere in the world every 20 seconds – that's over. 1.5 million books a year! Many books are ----- by town bookshops, but now increasing numbers are ----- online through virtual bookshops like Amazon.

In the UK, about 60% of the population is ----- with a library. About one third of the books which are ----- out of libraries are ----- by children. More books are ----- by girls than boys, and most reading is ----- in bed.

It's ----- that a good book is the best of friends. So find a new friend today!

დანართი №6

სავარჯიშოთა ნიმუშები

განცხადებები:

1. IT IS FORBIDDEN TO MOVE COMPUTERS FROM THIS ROOM WITHOUT PERMISSION FROM THE HEADTEACHER
2. LOCKERS IN THIS AREA ARE RESERVED FOR USE BY VISITING TEAM ONLY
3. READ THE INSTRUCTIONS BEFORE THE EQUIPMENT IS SWITCHED ON
4. NO VISITORS ARE ALLOWED DURING THE OFFICE HOURS
5. ANY LOST PROPERTY LEFT HERE AFTER TWO WEEKS IS SOLD
6. PARENTS ARE REMINDED THAT THIS IS NOT A PLAYGROUND – PLEASE KEEP CHILDREN OFF SCULPTURES!
7. THE GYM IS CLOSED 3-5 P.M. FRIDAY FOR STAFF TRAINING
8. NO DOGS ARE ALLOWED ANYWHERE ON THE BEACH BETWEEN MAY AND SEPTEMBER.
9. IF THE TICKET OFFICE IS CLOSED, PLEASE USE THE MACHINES ON THE PLATFORM.
10. THIS EXIT IS FOR USE DURING DAYTIME. IT IS LOCKED AT 6PM EVERY EVENING

სავარჯიშო სტატია:

CROCS



Crocodiles or crocs are talked about a lot in Australia. Usually they are separated into two types: saltwater crocs and freshwater crocs. Saltwater crocs are known as ‘salties’ and freshwater crocs are called ‘freshies’.

Salties, which can be five metres long, are considered much more dangerous than freshies. Swimmers who are caught by a saltie, are rolled around in the water until their necks are broken. Then the swimmer's body is stored under some wood by the croc until it is soft enough for him to chew. Freshies are much smaller and swimming with them is thought to be safe but a little scary.

Last year, by a river in the Australian outback, I was told that there were no salties in the water, but just a few freshies.

Were people ever eaten by freshies? I asked a croc expert nervously. It was explained to me that freshies are vegetarian so I didn't need to worry. I was encouraged by this so I put one foot in the water. At the last minute, I was stopped by the croc expert who said, smiling, 'Actually I'm not sure if they're vegetarian or if they only eat vegetarians! You aren't a vegetarian, are you?' In the end I was so hot and the water looked so nice, I dived in. I'm pleased to say that I enjoyed my swim and my toes weren't bitten off!

დანართი №7

ცხრილი №1.

ქ. თელავის III და სოფ. კურდღელაურის საჯარო სკოლები (IX კლასი) 2013 წ.

pre			
VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	1.9333	.8667
	N	15	15
	Std. Deviation	3.15021	2.16685
Total	Mean	1.9333	.8667
	N	15	15
	Std. Deviation	3.15021	2.16685

while			
VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	28.3333	20.1333
	N	15	15
	Std. Deviation	2.12692	3.13657
Total	Mean	28.3333	20.1333
	N	15	15
	Std. Deviation	2.12692	3.13657

post			
VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	35.8667	28.4667
	N	15	15
	Std. Deviation	5.09715	2.19957
Total	Mean	35.8667	28.4667
	N	15	15
	Std. Deviation	5.09715	2.19957

ცხრილი №2.

ქ. თელავის III და სოფ. კურდღელაურის საჯარო სკოლები (IX კლასი) 2014 წ.

pre

VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	2.4000	1.0667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.89828	1.43759
Total	Mean	2.4000	1.0667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.89828	1.43759

while

VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	28.4000	19.8667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.29285	2.99682
Total	Mean	28.4000	19.8667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.29285	2.99682

post

VAR00002		eqsperimentuli	sakontrolo
1	Mean	37.7333	28.6667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.05171	1.67616
Total	Mean	37.7333	28.6667
	N	15	15
	Std. Deviation	2.05171	1.67616